



MANUAL DE ESCRITURA PARA CIENTÍFICOS SOCIALES

cómo empezar y terminar una tesis,
un libro o un artículo

howard becker

 **siglo veintiuno**
editores



MANUAL DE ESCRITURA PARA CIENTÍFICOS SOCIALES

cómo empezar y terminar una tesis,
un libro o un artículo

howard becker

 **siglo veintiuno**
editores

Índice

Cubierta

Índice

Portada

Copyright

Dedicatoria

Prólogo a la nueva edición

1. Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado

2. Persona y autoridad

3. La Única Manera Correcta

4. Editar de oído

Voz activa/voz pasiva

Pocas palabras

Repetición

Estructura/contenido

Concreto/abstracto

Metáforas

5. Aprender a escribir como un profesional

6. Riesgo (por Pamela Richards)

7. “Sacarlo a la calle”

8. Abrumado por la bibliografía

9. Escribir con computadora, antes y ahora

Los comienzos

Cambios en las tareas rutinarias

10. Una última palabra

Referencias bibliográficas

Howard Becker

MANUAL DE ESCRITURA PARA CIENTÍFICOS SOCIALES

Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo

EDICIÓN REVISADA Y ACTUALIZADA

con un capítulo escrito por

Pamela Richards

Traducción de

Teresa Arijón

 **siglo veintiuno**
editores

■

Becker, Howard

Manual de escritura para científicos sociales / Howard Becker.- 1^a ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2022.

Libro digital, EPUB.- (Sociología y Política)

Archivo Digital: descarga

Traducido por Teresa Arijón // ISBN 978-987-801-153-0

1. Ciencias Sociales. I. Arijón, Teresa, trad. II. Título

CDD 301.01

■

Título original: Writing for Social Scientists. How to Start and Finish your Thesis, Book, or Article (3^a ed., The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, Estados Unidos)

© 1986, 2007, 2020, The University of Chicago

© 2011, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

[< www.sigloxxieditores.com.ar >](http://www.sigloxxieditores.com.ar)

1ª edición en papel: 2011

2ª edición en papel revisada y actualizada: 2022

Diseño de cubierta: Peter Tjebbes

Los dibujos reproducidos en la cubierta y al comienzo de cada capítulo de este libro son de Claire Bretécher y fueron publicados por primera vez en libro, con el título de “Création”, en Les Frustrés 3, © Le Nouvel Observateur

El capítulo 1 retoma, con ligeras modificaciones, la versión publicada en The Sociological Quarterly, vol. 24 (otoño de 1983) y se incluye en este libro con autorización de la Sociedad Sociológica del Oeste Medio

Digitalización: Departamento de Producción Editorial de Siglo XXI Editores Argentina

Primera edición en formato digital: abril de 2022

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN edición digital (ePub): 978-987-801-153-0

Dedico este libro a la memoria del muy querido y admirado Douglas Mitchell, quien durante largos años fue editor de sociología en University of Chicago Press y tenía una especial percepción del buen pensamiento y de la buena escritura.

Prólogo a la nueva edición

Escribí la primera versión de este libro a comienzos de los años ochenta. Me resultó muy fácil. Hacía ya bastante tiempo que dictaba un taller de escritura para estudiantes de posgrado, y esa experiencia me había dado mucho que pensar y varias anécdotas que contar. Las anécdotas casi siempre traían aparejada una moraleja, una pequeña lección sobre por qué tenemos los problemas que tenemos para escribir, o una posibilidad de evitarlos, o bien una manera de enfocarlos que los volviera menos dificultosos. Cuando la publicación del primer capítulo en una revista originó debates, supe que tenía el comienzo. El resto del libro se escribió casi solo y fue publicado poco después.

Pese al título del capítulo 1, no he reescrito un libro de prácticas del lenguaje, inicialmente destinado a estudiantes de los primeros años de grado, para que lo usen estudiantes de posgrado. No puedo competir con los textos clásicos sobre composición en lengua inglesa –cuyos autores saben mucho más de lo que yo sé o alguna vez llegaré a saber sobre gramática, sintaxis y otros temas pertinentes– ni pienso intentarlo. Algunos de esos temas figuran de manera sumaria en mi texto, en gran parte porque estoy 100% seguro de que los estudiantes de posgrado y los jóvenes profesionales de la sociología y otras disciplinas afines no buscarán ni prestarán atención a consejo alguno proveniente de otro campo que no sea el suyo (deberían hacerlo, sin embargo). Sea como fuere, permítanme agregar que, si hace falta que los sociólogos estudien gramática y sintaxis para que la escritura sobre la sociedad mejore, entonces jamás mejorará.

Además, los problemas de estilo y dicción por lo general implican cuestiones sustanciales. Como argumentaré más adelante, la mala escritura sociológica no puede separarse de los problemas teóricos de la disciplina. A fin de cuentas, la manera de escribir de una persona depende de la situación social en la que escribe. Por lo

tanto, necesitamos tener en cuenta (y esto resume la perspectiva general del libro) cómo la organización social genera los problemas clásicos de la escritura académica: estilo, organización y demás. Por eso, en vez de intentar escribir ese libro de uso del lenguaje para quienes se inician en la carrera, algo que excedería mis posibilidades, he intentado dar forma a un análisis que encare los problemas peculiares de escribir sobre la sociedad, y hacerlo con un enfoque sociológico de las dificultades técnicas (aquellas sobre las cuales escriben otros autores). Me ocupo, de manera específica, de la escritura académica –y sociológica en particular– y sitúo sus problemas en el contexto del trabajo académico. (Gran parte del excelente libro Umberto Eco sobre cómo escribir una tesis, publicado en inglés en 2015, trata más de la política y de la logística de ese proceso –por ejemplo, la elección de los directores de tesis o cuáles bibliotecas consultar en busca de fuentes– que de la escritura misma).

Sin falsa modestia, escribo de manera personal y autobiográfica porque pienso que a los estudiantes les resulta difícil imaginar la escritura como una actividad real llevada adelante por personas de carne y hueso. Los estudiantes no piensan que los libros son resultado directo del trabajo de alguien. Incluso quienes asisten a cursos de posgrado y están mucho más cerca de sus docentes rara vez ven a alguien escribiendo, rara vez ven borradores que todavía no están en condiciones de ser publicados. La escritura era y sigue siendo un misterio para ellos. Mi intención es develar el misterio y hacerles ver que los textos que leen son obra de personas que tienen las mismas dificultades que ellos. Mi prosa no es ejemplar, pero, como sé lo que conllevó redactarla, puedo explicar por qué escribí de esa manera, cuáles fueron los problemas que tuve que afrontar y cómo elegí las soluciones. No puedo hacer lo mismo con el trabajo de otros. Dado que hace muchos años que produzco escritura sociológica, numerosos estudiantes y profesionales han leído parte de mi obra, y los lectores de este libro me han dicho que para ellos fue un alivio saber que los capítulos que lo integran me preocuparon y confundieron tal como su propio trabajo los preocupa y confunde. Por esa razón, he dedicado un capítulo completo a mis propias experiencias como escritor.

Este libro les ha resultado útil a muchísimas personas.

Departamentos de varias universidades más de una vez compraron ejemplares para los estudiantes de posgrado que recién ingresaban (supongo que las adquisiciones se debieron a que los profesores confiaban en que el libro contrarrestaría los miedos y ansiedades de los novatos). Por otra parte, los estudiantes que sentían que los había ayudado lo recomendaban o incluso lo regalaban a sus compañeros.

Pero nada me preparó para el constante flujo de correspondencia de lectores agradecidos porque el libro los había ayudado a resolver sus problemas de escritura. Varios de ellos incluso me confesaron que les había salvado la vida. Pero eso, antes que un testimonio de su valor terapéutico, era una reflexión sobre la gravedad de la cuestión de no poder escribir. Muchos me contaron que les habían regalado mi libro a los amigos que padecían dificultades serias. No es sorprendente, dado que nuestro destino en los ámbitos académicos –donde escribimos como estudiantes, docentes e investigadores– depende en gran medida de nuestra habilidad para escribir un texto decente a pedido. Cuando no podemos hacerlo, nuestra confianza cae en picada, lo que su vez entorpece nuestra próxima tarea de escritura, y así, casi sin darnos cuenta, de pronto nos encontramos en un callejón sin salida. Quizás por eso este libro, al sugerir nuevas maneras de afrontar esos dilemas, infundió esperanzas al prójimo y en algunos casos lo ayudó a lograr que la espiral girara en la dirección contraria.

Tampoco estaba preparado para las muestras de gratitud que recibí de personas provenientes de campos muy alejados de la disciplina de la sociología. La mayoría de los análisis que componen el libro son franca e indiscutiblemente sociológicos, dado que encuentran las raíces de los problemas de escritura –y sus posibles soluciones– en la organización social. En aquel entonces me parecía que muchos de los problemas específicos que son producto de esa prosa retorcida y casi ilegible que los lectores tildan de “académica” provenían de preocupaciones específicamente sociológicas, como, entre otras, la necesidad de evitar los postulados causales cuando sabemos que no contamos con las pruebas que esa clase de afirmaciones requiere (véase el capítulo 1). Así descubrí que los expertos en muchos otros campos –historia del arte, comunicaciones, literatura, etc.: es una lista por demás larga y

sorprendente– tenían dificultades similares. Si bien no había pensado en ellos mientras escribía, el zapato parecía hecho (también) a su medida.

Desde la última vez que revisé este libro, el ámbito donde viven y trabajan los estudiantes y los profesores ha cambiado muchísimo. Pero los estudiantes siguen siendo principiantes que no saben cómo escribir lo que tienen que escribir.

Las computadoras personales empezaron a llegar a las universidades casi en el mismo momento en que yo iniciaba mis experimentos de enseñanza de escritura y cambiaron ese entorno en maneras en que jamás imaginé que pudieran hacerlo. Y como seguramente habría anticipado C. Wright Mills, los cambios que produjeron en la academia modificaron las cosas que son problemáticas para quienes trabajan allí y agregaron posibilidades que nadie había previsto, pero que varios actores del ecosistema universitario pudieron aprovechar en maneras inesperadas. Los problemas básicos que analizo en este libro siguen vigentes, pero los nuevos peligros y posibilidades han sumado nuevas especulaciones a los cálculos que deben realizar los escritores (y por lo tanto, a aquello sobre lo cual yo tenía que escribir).

Hace tiempo que dejé atrás la costumbre de redactar una lista donde menciono a todas las personas cuyos consejos, críticas y estímulo me ayudaron a mejorar y finalizar un libro. Son demasiadas, y la cantidad diluye el significado del agradecimiento. Estoy particularmente agradecido con Rosanna Hertz, por haber escrito la carta que inspiró el capítulo “Persona y autoridad” y por haberme permitido citarla en detalle. La carta que me escribió Pamela Richards acerca del riesgo era tan completa y certera que le pregunté si podía incluirla en este volumen y con su firma. Me alegra que haya aceptado. Yo jamás habría podido expresarlo tan bien. Y además quiero expresar mi gratitud por la inclusión del capítulo 1 (publicado por primera vez, con algunas diferencias, como Becker, 1983) con la autorización de la Sociedad Sociológica del Oeste Medio. Asimismo, el breve artículo titulado “Cambios a largo plazo en el carácter de la disciplina sociológica: una nota sobre la extensión de los títulos de los artículos remitidos a la American Sociological Review durante 2002”, publicado por

primera vez (Becker, 2003a) en, precisamente, la *American Sociological Review* (ASR), se reedita ahora en el capítulo 10 con permiso de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos.

Sé que los manuscritos no se transforman por arte de magia en libros impresos y encuadernados. Y por eso quiero expresar mi gratitud al equipo de la University of Chicago Press, por todo lo que hicieron para que la magia sucediera. Douglas Mitchell, el primer editor que vio algún mérito en el libro, fue también el primero en poner en marcha este tren, que mantuvo rodando todos estos años. Mary Laur, editora de la colección de la que forma parte, supervisó esta última versión. Susan Karani se ocupó de la corrección final. Y otras personas, cuyos nombres ni siquiera conocía en la mayoría de los casos, eligieron la tipografía y el diseño de página, dos cosas que facilitan enormemente la lectura. Vaya mi más profundo agradecimiento para todos ellos.

Por último, Dianne Hagaman me acompañó a lo largo de esta revisión, como lo ha hecho en todo lo demás durante todos estos años. Me ha brindado el beneficio de su experiencia y su buen juicio, que se reflejan en todo lo que leerán a continuación.

Howard S. Becker

San Francisco, 2019

1. Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado



En el transcurso de mi carrera profesional, varias veces he dictado seminarios de escritura para estudiantes de posgrado (y otros). Eso requirió una buena dosis de audacia. Después de todo, cuando enseñamos un tema se supone que sabemos algo al respecto. Haber escrito profesionalmente como sociólogo durante muchos años me confiere ese conocimiento. Además, varios maestros y colegas no solo han criticado mi prosa sino que me han dado innumerables lecciones para mejorarla. Por otra parte, “todo el mundo sabía” que los sociólogos escribían muy mal; tanto es así que cuando un crítico o un aficionado literario quería hacer un chiste sobre el “arte de escribir mal” le bastaba con mencionar la palabra “sociología”, así como los comediantes de otros tiempos provocaban las risas del público con solo decir “Peoria” o “Cucamonga”[1] (véanse, por ejemplo, el ataque de Cowley, 1956, y la respuesta de Merton, 1972). Pero la experiencia y las lecciones no me han puesto a salvo de cometer los errores que todavía comparto con aquellos colegas.

Sin embargo, impulsado por los constantes relatos de los problemas crónicos que los estudiantes y mis colegas en el campo sociólogo tenían con la escritura, en algún momento de los años setenta afronté el desafío. Anuncié el curso en la cartelera. El número de asistentes a la primera clase me sorprendió. No solo se anotaron diez o doce estudiantes de posgrado, sino también un par de investigadores de posdoctorado e incluso algunos de mis colegas docentes más jóvenes, patrón de matrícula que se repitió en años posteriores. Sus preocupaciones y sus problemas con la escritura superaban el temor de quedar en ridículo por tener que volver a las aulas.

Mi audacia fue más allá de dictar un curso cuyo tema no dominaba. Ni siquiera me preparé para la clase, porque (al ser sociólogo, no profesor de composición ni de retórica) no tenía la menor idea de cómo dictarla. De modo que, ese primer día, entré al salón sin saber qué haría. Después de unas pocas y balbucientes observaciones preliminares, tuve una revelación. Hacía ya varios años que venía leyendo las “Entrevistas con escritores” que publicaba The Paris Review, y siempre había sentido un interés levemente obsceno en aquello que los autores entrevistados revelaban sin pudor acerca de sus hábitos de escritura. De modo que me dirigí a una exestudiante

de posgrado y vieja amiga, que estaba sentada a mi izquierda, y le dije: “Louise, ¿cómo escribes?”. Le expliqué que no estaba interesado en ninguna observación ad hoc sobre su preparación académica sino, por el contrario, en los detalles materiales, concretos: si escribía a máquina o a mano (aún no existían las computadoras personales), si utilizaba alguna clase especial de papel o trabajaba a alguna hora del día en particular. No sabía cuál sería su respuesta.

La corazonada dio resultado. Casi sin darse cuenta, Louise relató en detalle una compleja rutina que debía cumplir paso a paso. Aunque su relato no le causaba la mínima vergüenza, algunos de los presentes se mostraron un tanto incómodos mientras ella explicaba que solo podía escribir en páginas amarillas de tamaño oficio, con renglones, y utilizando una pluma estilográfica verde; que primero debía limpiar toda la casa (esta resultó ser una actividad preliminar común a casi todas las mujeres pero no a los hombres, quienes en cambio tenían mayor propensión a sacarles punta a veinte lápices); que solo podía escribir entre tal y cual hora, etc.

Supe que había dado en el clavo y proseguí con la siguiente víctima, quien, con un poco más de renuencia, describió sus hábitos igual de peculiares. El tercero dijo que lo lamentaba, pero que prefería no responder. No se lo permití. Resultó que tenía un buen motivo para no querer contestar. Todos lo tenían; para entonces ya habían advertido que lo que sus compañeros relataban era algo sumamente vergonzoso, algo que nadie querría compartir con otras veinte personas. Pero me mostré implacable: hice que todos contaran todo y no di el brazo a torcer.

El ejercicio produjo mucha tensión pero también muchas bromas, un enorme interés y, en última instancia, una sorprendente distensión. Señalé que todos se sentían aliviados, y que lógicamente debían estarlo porque, si bien sus peores miedos eran una locura –y doy fe de que lo eran–, los miedos ajenos no les iban en zaga. Era un malestar común a todos. Así como algunas personas se sienten aliviadas al descubrir que los aterradores síntomas físicos que han estado ocultando son “algo que les ocurre a muchos”, saber que otros tenían hábitos de escritura extravagantes debía ser (y, evidentemente, era) bueno.

Proseguí con mi interpretación. Desde cierto punto de vista, mis discípulos estaban describiendo síntomas neuróticos. Sin embargo, desde una perspectiva sociológica esos síntomas eran rituales mágicos. Según el antropólogo Bronislaw Malinowski (1948: 25-36), las personas realizan esa clase de rituales para influir sobre el resultado de algún proceso que no creen poder controlar racionalmente. Describió así el fenómeno, tras observarlo entre los isleños de Trobriand:

Para la construcción de canoas, el conocimiento empírico del material, de la tecnología y de ciertos principios de estabilidad e hidrodinámica funciona conjunta y estrechamente asociado con la magia, sin que ninguno de estos dos ámbitos se deje contaminar por el otro.

Por ejemplo, [los isleños] comprenden perfectamente bien que cuanto más ancha sea la apertura de la escora, mayor será la estabilidad y menor la resistencia al esfuerzo. Pueden explicar con precisión por qué deben darle un ancho tradicional a esa apertura, medido en fracciones de la longitud total de la canoa. También pueden explicar, en términos rudimentarios pero claramente mecánicos, qué deben hacer si se levanta un temporal, por qué la escora debe estar siempre del lado del tiempo, por qué cierto tipo de canoa funciona y otro no. De hecho, poseen un sistema completo de principios de navegación, con una terminología compleja y rica, transmitido por tradición y obedecido con tanta racionalidad y coherencia como los marineros modernos obedecen la ciencia moderna.

Pero más allá de todo conocimiento sistemático y metódicamente aplicado, [los isleños] todavía están a merced de mareas poderosas e incalculables, de ventarrones súbitos durante la estación de los monzones, y de arrecifes desconocidos. Y es entonces cuando aparece la magia, realizada por primera vez durante la construcción de la canoa, repetida al comienzo y durante el transcurso de las expediciones, y convocada nuevamente en momentos de verdadero peligro (1948: 30-31).

Al igual que los marineros de Trobriand, los sociólogos que no podían encarar de modo racional los peligros de la escritura utilizaban encantamientos mágicos para contrarrestar la angustia, sin afectar realmente el resultado.

De modo que les pregunté a mis alumnos: “¿Qué es lo que tienen tanto miedo de no poder controlar racionalmente para verse obligados a utilizar todos estos hechizos y rituales mágicos?”. No soy freudiano, pero estaba convencido de que se resistirían a responder la pregunta. No se resistieron. Por el contrario, contestaron sin prejuicios y exhaustivamente. Para resumir el prolongado debate que siguió a mi pregunta, temían dos cosas. Tenían miedo de no poder organizar sus pensamientos, de que escribir fuera un gigantesco y confuso caos que los llevara a la locura. Y hablaron sentidamente de un segundo resquemor: temían escribir algo que estuviera “mal” y que los otros (sin especificar quiénes) se rieran de ellos. Esa parecía la justificación principal del ritual. Otra persona, que también escribía sobre papel amarillo de tamaño carta, siempre comenzaba en la segunda página. Le pregunté por qué. “Bueno –respondió–, porque si alguien aparece de repente, siempre puedo cubrir lo que he escrito con la página en blanco para que el otro no lo vea” (de haber estado escribiendo en una computadora, habría podido obtener el mismo resultado cambiando de pantalla).

Muchos de los rituales garantizaban que lo escrito no pudiera tomarse por un producto “terminado”, de modo que nadie pudiera reírse del resultado. Era un pretexto muy arraigado. Creo que, precisamente por eso, incluso los escritores que pueden escribir sin dificultad en la computadora todavía emplean, a veces, métodos que implican una enorme pérdida de tiempo (entre ellos, el recurso al manuscrito). Se da por sentado que cualquier cosa escrita a mano no está terminada, y por lo tanto no es pasible de ser criticada como si efectivamente lo estuviera. Sin embargo, la mejor manera de impedir que el prójimo considere nuestra escritura como una expresión seria y confiable de nuestras capacidades es no escribir absolutamente cosa alguna. Es imposible leer lo que jamás se ha trazado en una forma accesible a la vista.

Algo importante había ocurrido en esa clase. Como les advertí aquel

primer día, todos los estudiantes habían dicho algo que en cierto modo los avergonzaba y nadie se había muerto por eso. (Lo ocurrido se parecía mucho a lo que podría haber ocurrido en ciertos tipos de terapia grupal basados en que las personas desnudaran su psique o su cuerpo en público y descubrieran que la desnudez no mata). Me sorprendió que los integrantes de la clase –muchos de los cuales se conocían bastante bien– no tuvieran siquiera un atisbo sobre los hábitos de trabajo de sus compañeros y, de hecho, jamás hubieran visto sus escritos. Y decidí hacer algo al respecto.

En un principio les había anunciado a los futuros integrantes de la clase que, antes que en la escritura, pensaba concentrarme en la edición y la reescritura. Por lo tanto, establecí que, para ser admitidos en la clase, debían presentar un artículo ya escrito sobre el cual practicarían técnicas de reescritura. Pero antes de arremeter con los mencionados artículos, decidí mostrarles qué significaba reescribir y editar. Una colega me prestó el segundo borrador de un texto que estaba redactando. Distribuí su apartado sobre “Métodos”, de tres o cuatro páginas, al comienzo de la segunda clase, y dedicamos tres horas a reescribirlo.

Dado que los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos, pasamos la mayor parte de la tarde eliminando las palabras que estaban de más. Para orientarlos, recurrí a un truco que solía utilizar en mis clases particulares. Apoyaba la punta del lápiz sobre una palabra o una oración y preguntaba: “¿Es necesario que esto esté aquí? En caso de que no, voy a eliminarlo”. Insistí en que, al hacer un cambio, bajo ningún concepto debíamos perder los matices –por levísimos que fueran– del pensamiento del autor. (Tenía en mente las reglas que siguió C. Wright Mills en su magistral “traducción” de fragmentos de Talcott Parsons; me refiero a Mills, 1959: 27-31). Cuando nadie defendía la palabra o la frase, yo las eliminaba. Cambié las construcciones pasivas por construcciones activas, combiné oraciones, dividí oraciones largas... En fin, hice todas las cosas que esos estudiantes bien podrían haber aprendido a hacer en primer año de composición. Al cabo de tres horas, habíamos reducido las cuatro páginas a tres cuartos de página sin perder matices ni tampoco ningún detalle esencial.

Trabajamos sobre una sola oración larga –que abarcaba las posibles implicaciones de lo expresado hasta el momento– durante un buen rato; eliminamos palabras y frases hasta que el artículo quedó reducido a una cuarta parte de su extensión original. Por último, sugerí (con malicia; pero mis alumnos no estaban seguros de que así fuera) que elimináramos toda la oración y la remplazáramos por un parco y escueto “¿Y qué?”. Por fin, alguien se atrevió a romper el perplejo silencio. “Usted podría arreglárselas así, pero nosotros no”. Entonces hablamos del tono y llegamos a la conclusión de que yo tampoco podría “arreglármelas así”, a menos que hubiera preparado adecuadamente al lector para ese tipo de tono y que el tono fuera, además, apropiado para la ocasión.

Los estudiantes sintieron mucha lástima por mi colega, que generosamente había donado las páginas que sometimos a intervención quirúrgica. Pensaban que la habíamos humillado, y que era una suerte que no estuviera presente pues de lo contrario podría haberse muerto de vergüenza. Esa clase de empatía era una clara expresión de sus sentimientos no profesionales; no se daban cuenta de que quienes escriben de manera profesional –y además escriben mucho– siempre reescriben sus textos... tal como nosotros acabábamos de hacer. Yo quería que creyeran que esa práctica era habitual y que debían estar preparados para reescribir muchísimo, de modo que les dije (con absoluta sinceridad) que por lo general reescribo mis manuscritos entre ocho y diez veces antes de que sean publicados (pero no antes de dárselos a leer a mis amigos). Dado que, como explicaré más adelante, mis discípulos pensaban que a los “buenos escritores” (es decir, a sus profesores) las cosas les salían bien en el primer intento, mi confesión los dejó atónitos.

El ejercicio tuvo varios resultados. Los estudiantes quedaron exhaustos; jamás habían dedicado tanto tiempo ni tanta atención a un texto escrito, jamás habían imaginado que alguien pudiera ocupar tantas horas con esa tarea. Habían visto y experimentado una cantidad de artificios comunes de edición. El trofeo llegó a mis manos al final de la tarde cuando, exhausto, un estudiante –ese estudiante maravilloso que dice lo que todos están pensando pero saben que no les conviene decir– comentó: “Pero, Howie, si dice las cosas de esa manera, da la impresión de que cualquiera podría decir lo que usted dice”. Por supuesto que sí.

Hablamos sobre eso. ¿Lo que yo había dicho era sociológico per se, o lo sociológico era mi manera de decirlo? Téngase en cuenta que no habíamos reemplazado ningún término técnico sociológico. El problema no era ese (casi nunca lo es). Habíamos reemplazado las redundancias, la “escritura caprichosa”, las frases pomposas (entre otras mi bête noire personal, “la manera en que”, usualmente fácil de sustituir por un sencillo “como” sin perder otra cosa que la pretenciosidad)... en fin, todo lo que pudiera simplificarse sin perjudicar las ideas. Llegamos a la conclusión de que los autores intentaban dar sustancia y peso a lo que escribían sonando académicos, incluso a expensas de lo que en realidad querían decir.

Descubrimos varias otras cosas en aquella tarde interminable. Algunas de esas expresiones largas y redundantes eran irremplazables porque no ocupaban el lugar de ningún sentido subyacente. Eran marcadores de posición: indicaban el lugar donde el autor tendría que haber dicho algo más sencillo, aunque en su momento no había tenido nada más sencillo que decir. Sin embargo, esos huecos debían ser llenados porque, de lo contrario, el autor se quedaba con una oración a medias. Los escritores no utilizaban al azar aquellas frases y oraciones carentes de sentido, ni tampoco por sus malos hábitos de escritura. Algunas situaciones evocaban marcadores de posición sin sentido.

Los escritores suelen usar esas expresiones sin sentido para encubrir dos clases de problemas, que reflejan serios dilemas de la teoría sociológica. Un problema está relacionado con lo que usualmente llamamos “agentividad”: ¿quién lo hizo? ¿Quién hizo las cosas que, según alega el texto, se hicieron? Los sociólogos a menudo prefieren los enunciados que dejan en una nebulosa la respuesta a esa pregunta, principalmente porque muchas de sus teorías no informan quién está haciendo qué. En muchas teorías sociológicas, las cosas simplemente ocurren sin que nadie las haga. Es difícil encontrar un sujeto para la oración cuando están en marcha “fuerzas sociales más grandes” o “procesos sociales inexorables”. Evitar decir quién hizo algo produce dos fallas características de la escritura sociológica: el uso habitual de construcciones pasivas y de sustantivos abstractos.

Si decimos, por ejemplo, que “los desviados fueron etiquetados como tales”, no tenemos necesidad de decir quién los calificó. Eso

es un error teórico, no solo producto de la mala escritura. Uno de los hitos de la teoría del etiquetado de la desviación (Becker, 2018 [1963]) es, precisamente, que alguien etiqueta a la persona desviada; alguien con el poder de hacerlo y con buenos motivos para querer hacerlo. Si dejamos afuera a estos actores, malinterpretamos la teoría, tanto en la letra como en su espíritu. Sin embargo, es un postulado común. Los sociólogos cometen errores teóricos similares cuando dicen que la sociedad hace esto o aquello, o que la cultura obliga a hacer cosas a la gente... y los sociólogos escriben así todo el tiempo.

La incapacidad o la falta de voluntad de los sociólogos para formular postulados causales conduce a escribir mal. El Ensayo sobre el entendimiento humano, de David Hume, nos pone nerviosos a todos a la hora de demostrar conexiones causales. Y si bien pocos sociólogos son tan escépticos como Hume, la mayoría entiende que, a pesar de los esfuerzos de John Stuart Mill, el Círculo de Viena y todo el resto, corren graves riesgos académicos cuando alegan que “A causa B”. Los sociólogos tienen innumerables maneras de describir la covariación de los elementos, en su mayoría expresiones vacuas que insinúan aquello que nos gustaría (pero no nos atrevemos a) decir. Como tememos decir que A causa B, decimos: “Tienen tendencia a covariar” o “Parecen estar asociados”.

Los motivos para hacerlo nos conducen, una vez más, a los rituales de la escritura. Escribimos así porque tememos que, si escribimos de otra manera, otros nos pesquen cometiendo errores obvios y se rían de nosotros. Es mejor decir algo inocuo pero seguro que algo audaz que tal vez no podríamos defender de las críticas. No sería objetable decir “A varía con B” si eso fuera lo que realmente queremos decir; y es por cierto razonable afirmar “Creo que A causa B y mi información me respalda al mostrar que covarían”. Pero muchas personas utilizan esas expresiones para insinuar aseveraciones más fuertes, que no tienen la valentía de hacer. Quieren descubrir causas, porque las causas son interesantes en el plano científico, pero no quieren la responsabilidad filosófica que eso conlleva.

Todos los profesores de composición en lengua inglesa y todos los manuales de escritura critican el uso de las construcciones pasivas y los sustantivos abstractos, así como la mayoría de las otras faltas

que mencioné. Yo no inventé esos estándares. De hecho, los aprendí tomando clases de composición. Si bien los estándares son independientes de cualquier escuela de pensamiento en particular, creo que mi preferencia por la claridad y el estilo directo también arraiga en la tradición interaccionista simbólica de la sociología. Un colega brasileño, el antropólogo Gilberto Velho, solía insistir en que estos son estándares etnocéntricos notablemente favorecidos por la tradición angloamericana del discurso directo, pero que en realidad no son mejores que el estilo florido e indirecto de algunas tradiciones europeas. Creo que se equivocaba, dado que algunos de los mejores escritores en otros idiomas también utilizan el estilo directo.

En el mismo tenor, el docente de periodismo Michael Schudson una vez me preguntó –no sin razón– cómo debería escribir alguien que cree que las estructuras –las relaciones de producción capitalistas, por ejemplo– causan fenómenos sociales. ¿Ese teórico tendría que usar construcciones pasivas para indicar la pasividad de los actores humanos involucrados? La pregunta requiere dos respuestas. La más simple es que son muy pocas las teorías serias sobre la sociedad que no dan lugar a la agentividad humana. Y, más importante aún, las construcciones pasivas suelen ocultar incluso la agentividad que se atribuye a los sistemas y las estructuras. Supongamos que un sistema se encarga de etiquetar a los desviados. Decir “los desviados han sido etiquetados” también encubre esa agentividad.

Si tomamos en consideración los propósitos de la clase (y nos hacemos eco de la crítica de Wayne Booth, 1979: 277, a la “mentira [académica] polisilábica de prosapia griega” como precedente legitimador), gran parte de lo que aquella tarde eliminamos del artículo de mi colega podría definirse como “calificaciones mentirosas”; vale decir, frases vagas que expresan una disposición general a dejar de lado la afirmación realizada, ante la primera objeción: “A tiende a estar relacionado con B”, “A seguramente podría tender a estar relacionado con B bajo determinadas condiciones”, y otras clasificaciones igual de cobardes. Una calificación real dice que A está relacionado con B excepto bajo algunas circunstancias específicas: siempre compro verduras en el Safeway,[2] a menos que esté cerrado; la relación positiva entre renta y educación es más intensa en las poblaciones blancas que en

las poblaciones negras. Pero los estudiantes, al igual que otros sociólogos, tendían a emplear calificaciones menos específicas. Querían decir que la relación existía, pero sabían que –tarde o temprano– alguien encontraría una excepción a la regla. La calificación no específica ritual les proporcionaba una excusa multipropósito. Si los atacaban, podían aducir que nunca habían dicho que aquello fuera siempre cierto. Las calificaciones mentirosas, al disimular los postulados, ignoran la tradición filosófica y metodológica que sostiene que hacer generalizaciones en forma marcadamente universal permite identificar el tipo de evidencia negativa que luego podría utilizarse para mejorarlos.

Cuando les pregunté a los participantes del seminario por qué escribían como escribían, me enteré de que habían adoptado muchos de sus hábitos en la escuela secundaria y que luego los habían consolidado en la universidad. Habían aprendido a escribir lo que entonces se denominaban monografías semestrales y hoy solemos llamar monografías de investigación. Uno escribe ese tipo de monografía leyendo e investigando todo lo que sea necesario durante el semestre y redactando el texto mentalmente mientras tanto. Pero escribe un solo texto, quizás después de tomar algunos apuntes o redactar los lineamientos principales, casi siempre la noche previa a la entrega. Es como la pintura japonesa sumi-e: uno la hace... y sale bien o sale mal. Los estudiantes universitarios no tienen tiempo para reescribir porque casi siempre deben entregar varias monografías en una misma fecha. Por lo general, este método les funciona bien. Algunos se vuelven expertos en el formato y producen monografías loables, muy pulidas, que redactan mentalmente mientras recorren el campus y luego trasladan al papel cuando se acerca la fecha de entrega. Los profesores están al tanto de todo. Si no conocen la mecánica, conocen los resultados típicos y no esperan monografías más coherentes ni más prolijas de lo que el método puede producir.

Los estudiantes habituados a trabajar de esa manera se preocupan (y es comprensible) por el texto que producen. Saben que podría ser mejor, pero que no ha de serlo. Lo que escriben, sencillamente, es todo lo que tienen para decir. Siempre y cuando el documento se mantenga en el plano confidencial –dentro del marco de la convencionalmente privada relación profesor/estudiante

universitario—, no pondrá en aprietos a su autor.

Pero la organización social de la escritura y el concepto de reputación cambian radicalmente en la instancia de posgrado. Los profesores comentan las monografías de los estudiantes, para bien o para mal, con sus colegas y también con otros estudiantes. Con un poco de suerte y viento a favor, las monografías se transforman en tesis y son leídas por varios miembros del cuerpo docente.

Los estudiantes de posgrado también escriben monografías más largas que los estudiantes de grado. Los expertos en hacer monografías “de un tirón” no pueden retener en su mente un texto demasiado extenso. Y es entonces cuando comienzan a perder su capacidad de escribir. No pueden producir una monografía “de un plumazo” confiando en que no harán el ridículo ni recibirán duras críticas. Entonces, directamente no escriben.

No les dije todo esto a los estudiantes durante las primeras clases del seminario (aunque a la larga se los hice saber). En cambio, les di tareas cuyo objetivo principal era que desistieran del método de producir monografías “de un plumazo”. Quizás de ese modo podrían encontrar rutinas alternativas menos dolorosas e igualmente eficaces para obtener recompensas académicas. En cada uno de los varios seminarios que he dictado, unos pocos estudiantes audaces tuvieron suficiente confianza en mí como para acompañarme en estos experimentos. Mi reputación de “profesor comprensivo” debilitó el tradicional miedo del estudiante al docente, y los que ya habían tomado otras clases conmigo confiaban en mis excentricidades. Los profesores que carecen de esta ventaja podrían tener problemas para poner en práctica algunos de estos trucos.

Les dije a los estudiantes que lo que pusieran en el borrador inicial no tenía demasiada importancia, porque siempre podían cambiarlo. Dado que lo que escribían en la primera página no era necesariamente definitivo, no tenían por qué preocuparse tanto. La única versión que importaba era la última. Ya habían vislumbrado que las cosas podían cambiar, y prometí revelarles más secretos.

Nuestra tarea de edición en clase y mi interpretación posterior tranquilizaron a los estudiantes. Les pedí que para la clase siguiente

trajeran las monografías que había solicitado como prerequisite de admisión al seminario... pero que todavía no había recopilado. (Algunos se mostraron contrariados. El segundo año que dicté el curso, una estudiante dijo que no podía traer una monografía porque sencillamente no tenía ninguna. Me enojé: “Cualquiera que haya asistido a clase tanto tiempo como usted tiene montones de monografías en su haber. Traiga una”. Entonces salió a la luz el motivo verdadero: “No tengo ninguna que sea lo suficientemente buena”. Insistí y cedió. Después de todo, yo era el profesor). Luego de reunir las monografías y de hojearlas un buen rato, se las devolví... asegurándome de que ninguno recibiera la que había escrito. Les pedí que las editaran a conciencia. Una semana después, las monografías volvieron a manos de sus autores. Los estudiantes parecían contrariados, pero también ansiosos por ver lo que sus compañeros habían hecho con sus textos. La respuesta era: muchísimo. La tinta roja estaba presente, por todas partes.

Les pregunté si les había gustado editar una monografía ajena. Respondieron con suma verbosidad y bastante enojo. Les había sorprendido la enorme cantidad de trabajo por hacer, la cantidad de errores tontos que cometía la gente. Después de tolerar una hora de quejas, les pregunté si les gustaba que otro hubiera editado sus monografías. Volvieron a expresar su enojo, pero esta vez se quejaron de que el lector no tenía compasión, era incapaz de comprender lo que habían querido decir, había modificado sus textos para decir cosas que ellos jamás habían pensado. Los más inteligentes pronto advirtieron que estaban hablando de sí mismos... y, cuando todo el grupo cayó en la cuenta, quedó sumido en un profundo silencio. Les dije que acababan de recibir una lección sobre la que debían reflexionar, y que habían comprobado en carne propia que debían escribir de modo tal que los editores bienintencionados –y tenían que suponer que sus colegas eran bienintencionados– no corrieran ningún riesgo de malinterpretar el sentido del texto. Les advertí que los editores y colegas a menudo reescribirían sus textos y que sería mejor que se acostumbraran y que la experiencia no afectara negativamente su autoestima. En cambio, debían tratar de escribir con extrema claridad para que nadie se confundiera ni propusiera cambios no deseados.

Luego les dije que podían empezar escribiendo casi cualquier cosa,

cualquier tipo de borrador a mano alzada, por crudo o confuso que les pareciera, y sacar algo bueno de eso. Para demostrarlo, tenía que conseguir que alguien produjera un primer borrador sin censura, unas cuantas ideas escritas espontáneamente y sin correcciones. Les expliqué que ese borrador los ayudaría a descubrir lo que, quizás, tenían para decir.

Este fue uno de los tantos momentos en que saqué un conejo de la galera; aunque, sin yo saberlo, los expertos en teoría de la composición y muchos otros ya estaban embarcados en la investigación de esos temas. Linda Flower (1979: 36), por ejemplo, describe y analiza ese mismo procedimiento, al que denomina “prosa de autor”, y dice que “otorga libertad al escritor para generar un cúmulo de información y una variedad de relaciones alternativas en vez de encerrarse en una formulación prematura”. Años más tarde leí *Bird by Bird* (1994) de Anne Lamott, que recomienda con énfasis escribir “primeros borradores de mierda” porque entiende que esa es la mejor manera de comenzar cualquier proyecto de escritura.

Me dio bastante trabajo encontrar a un estudiante dispuesto a someterse a un procedimiento tan arriesgado. Distribuí las copias del texto resultante al resto de la clase.

La estudiante que aportó el texto hizo algunos chistes peyorativos acerca de su persona y dijo que lamentaba haberse puesto en peligro al permitir que otros lo leyeran. Para su gran sorpresa, lo que había escrito impactó a sus compañeros de clase. Si bien advirtieron que estaba mal redactado y era caótico, también notaron –y comentaron– que incluía varias ideas interesantes que valía la pena desarrollar. Además, admiraron abiertamente su valentía. (Otros estudiantes valerosos tuvieron un efecto similar sobre sus pares en años posteriores).

El borrador revelaba que la autora se acercaba al tema de su interés dando rodeos, sin estar segura de lo que quería decir, o diciendo lo mismo de varias maneras diferentes. Al comparar distintas versiones, pudimos distinguir mejor las ideas esbozadas de manera oblicua y formularlas de modo más conciso. Así, encontramos tres o cuatro ideas para desarrollar y pudimos ver, o sentir, algunas conexiones entre ellas. Concordamos en que la mejor manera de

trabajar sobre un borrador de ese tipo era tomar apuntes, ver cuál era su contenido y, a partir de eso, trazar los lineamientos de un segundo borrador. ¿Por qué molestarse en evitar desde un comienzo las redundancias o cualquier otra de las faltas que tanto nos habíamos esforzado por eliminar la semana anterior si era tan fácil deshacerse de ellas después, con los nuevos trucos que habíamos aprendido? La preocupación por esas fallas puede estancarnos, o bien impedirnos decir algo de manera de obtener la pista o la clave que necesitamos para continuar. Siempre es mejor editar a posteriori y no sobre la marcha. Los estudiantes empezaban a ver que la escritura no tiene por qué ser “a todo o nada”, una aventura que se resuelve “de un plumazo”. La escritura puede tener etapas, y cada una de estas, su propio criterio de excelencia (como Flower y otros podrían haberles dicho, aunque quizás haya sido mejor que lo descubrieran por experiencia propia). La insistencia en la claridad y el estilo pulido, apropiada para una versión posterior del texto, era absolutamente inadecuada para las primeras versiones, cuyo único objetivo era poner las ideas por escrito. Al llegar a estas conclusiones, los estudiantes obtuvieron algunos de los resultados de Flower y comenzaron a entender que preocuparse por las reglas de escritura desde un comienzo podía impedirles decir lo que en realidad querían decir.

No quiero exagerar. No fue una situación en que mis estudiantes arrojaran sus muletas al aire y se pusieran a bailar. Pero vieron que había salida para sus problemas, y eso era lo único que yo esperaba. Si sabían que era posible, tarde o temprano podrían intentarlo. Pero, por supuesto, no alcanzaba con solo saberlo. Debían usar esos artificios, incorporarlos en su rutina de escritura, quizás en reemplazo de algunos de los elementos mágicos que habíamos debatido.

Hicimos unas cuantas cosas más en el transcurso del seminario. Hablamos de retórica, leímos los trabajos de Gusfield (1981) sobre retórica de las ciencias sociales y el ensayo “La política y el idioma inglés” de Orwell (1954 [1946]). Para mi gran sorpresa, el sociólogo Gusfield tuvo un impacto más fuerte que el escritor Orwell. Gusfield supo mostrarles –en el propio campo de los estudiantes– cómo los escritores manipulaban los artificios estilísticos para parecer o sonar “científicos”, al hacer hincapié en el

modo en que las construcciones pasivas producían una fachada de impersonalidad... detrás de la cual se escondía el investigador. Hablamos de la escritura científica como una forma de retórica destinada a persuadir, y sobre las formas de persuasión que la comunidad científica consideraba aceptables o no. Insistí en la índole retórica de la escritura científica, aunque los estudiantes, tal como muchos de sus mayores, creían que algunas maneras de escribir ilegítimas intentan persuadir al lector mientras que otras se limitan a exponer los hechos y dejar que hablen por sí solos. (Los sociólogos de la ciencia y los estudiantes de retórica han escrito largo y tendido al respecto; véanse especialmente Bazerman, 1981; Latour y Bastide, 1983 y la bibliografía adjunta).

Aquel estudiante a quien tanto apreciaba volvió a ayudarme en esta encrucijada. Cuando ya llevábamos un buen rato analizando y debatiendo la retórica de la ciencia, comentó: “Y bien, Howie, sé que a usted no le gusta decirnos lo que tenemos que hacer... Pero ¿va a decírnoslo de una buena vez o no?”. “¿Decirles qué?”. “¿Cómo escribir sin usar la retórica!”. Como había ocurrido antes, todos estaban esperando que les revelara ese secreto. Cuando se los dije en voz alta, confirmé sus peores miedos. No podían escribir sin usar la retórica –nadie puede hacerlo– y por lo tanto no podían eludir las cuestiones de estilo.

Con el transcurso de los años, de tanto dictar el curso, desarrollé una teoría de la escritura que describe el proceso que produce tanto la escritura como las dificultades que tenemos para escribir. (En líneas más generales, aparece en *Los mundos del arte* –Becker, 1982a– como una teoría sobre la factura de todo tipo de obras artísticas. Si bien surge de una psicología social sociológica por completo diferente de la psicología cognitiva que domina la teoría de la composición, mis ideas tenían cierta semejanza con las de Flower y Hayes, más las de sus colegas). La forma de cualquier obra es resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción. Cuando escribimos, constantemente tomamos decisiones sobre cuál idea expresar y en qué momento; sobre qué palabras usar, y en qué orden, para expresarla; sobre cuáles ejemplos ofrecer para dejar en claro lo que pretendemos decir. Por supuesto, la escritura entraña un proceso mucho más largo y exhaustivo de absorción y desarrollo de ideas,

precedido por un proceso similar de absorción y selección de impresiones. Cada decisión que tomamos da forma al resultado.

Si este análisis es razonable, nos engañamos a nosotros mismos cuando, al sentarnos a escribir, pensamos que estamos empezando de cero y que podemos escribir lo que se nos ocurra. Nuestras decisiones anteriores –considerar el tema desde determinada perspectiva, pensar en determinado ejemplo al desarrollar nuestras ideas, usar determinada manera de reunir y almacenar información, leer determinada novela o mirar determinado programa de televisión– excluyen todo aquello que, de otro modo, podríamos haber elegido. Cada vez que respondemos una pregunta sobre nuestro trabajo y lo que hemos estado investigando o pensando, nuestra elección de palabras afecta la manera en que lo describiremos la próxima vez, quizás cuando redactemos notas al pie o pongamos de relieve algunos temas.

La mayoría de los estudiantes tenía una visión más convencional del asunto, encarnada en la máxima popular que sentencia que, si uno piensa con claridad, escribirá con claridad. Pensaban que debían tenerlo todo masticado y resuelto antes de escribir la Palabra Número Uno; que primero debían reunir todas sus impresiones, ideas e informaciones y decidir explícitamente todas las cuestiones importantes relacionadas con la teoría y los hechos. De lo contrario, quedaban expuestos a un posible fracaso. Ponían en acto esa creencia ritualmente y no comenzaban a escribir hasta no haber apilado sobre sus escritorios todos los libros y todos los apuntes que acaso pudieran necesitar. Además estaban convencidos de tener libertad de elección en la mayoría de los casos, y deslizaban frases del tipo “Creo que usaré a Durkheim para la parte teórica”, como si no hubieran decidido de antemano las cuestiones teóricas implícitas en la invocación a Durkheim (o a Weber, o a Marx: los académicos de otros campos sabrán reemplazar los Grandes Nombres).

Mi teoría conduce a la perspectiva opuesta: cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero probablemente no sepa cuáles fueron. Desde luego, eso produce un poco de confusión y un primer borrador misceláneo, que no debe ser causa de vergüenza. En cambio, muestra cuáles fueron esas primeras decisiones; a cuáles ideas, postulados teóricos y conclusiones

adhirió antes de empezar a escribir. Al saber que escribirá muchos más borradores, sabe que no necesita preocuparse por la crudeza y la falta de coherencia del primero. El borrador inicial es una fase de descubrimiento, no un texto para presentar en público (la distinción pertenece a C. Wright Mills, 1959: 222, siguiendo a Reichenbach).

La escritura de un primer borrador a mano alzada, entonces, mostrará todas las decisiones iniciales que darán forma a lo que podamos escribir. No podemos “usar” a Marx si las ideas de Durkheim han modelado nuestro pensamiento. No podemos escribir sobre aquello que la información reunida no nos informa, ni sobre aquello que nuestro método de almacenamiento no nos permite utilizar. Vemos lo que tenemos y lo que pensamos, lo que ya hemos hecho y lo que ya sabemos, y también lo que todavía nos queda por hacer. Vemos que lo único que nos queda por hacer –aunque recién hayamos empezado a escribir– es volverlo todo más claro. El borrador inicial a mano alzada nos mostrará cuáles conceptos hay que aclarar. Nuestra capacidad de reescritura y edición nos permitirá hacerlo.

Por supuesto que no es tan fácil como suena. Las próximas decisiones, tomadas durante los procesos de reescritura y edición, también darán forma al resultado. Ya no podemos hacer lo que nos venga en gana, pero nos queda una multitud de opciones. Las cuestiones de lenguaje, organización y tono suelen dar mucho trabajo a los autores porque implican nuevos compromisos, distintos de los adquiridos hasta el momento. Si utilizamos a Durkheim para indagar las ideas marxistas o empleamos el lenguaje propio de las investigaciones para analizar un estudio etnográfico, probablemente nos encontraremos en una encrucijada. Esta clase de confusiones provocaban las dificultades teóricas que descubrimos durante nuestras prácticas de edición en el seminario.

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación –antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo–, podrá despejar en un momento más temprano sus pensamientos. Escribir un borrador sin datos le permitirá ver con mayor claridad lo que desea analizar y, por lo tanto, confirmar qué clase de información necesita conseguir. Este modo de escribir determinará la forma de su plan de investigación.

Esto difiere de la idea, tanto más difundida, de que primero se investiga y después “se pone por escrito lo investigado”. Y amplía la idea de Flower y Hayes (1981) de que las primeras etapas de la escritura permiten que los autores vean lo que deberán hacer en las últimas.

Dar mayor claridad a lo que escribimos implica tomar en consideración al público lector. ¿Para quién se supone que debemos ser más claros? ¿Quién leerá lo que escribimos? ¿Qué tienen que saber esos lectores para no interpretar erradamente lo que escribimos ni notarlo oscuro o ininteligible? Escribiremos de cierta manera para las personas con quienes trabajamos en un proyecto, de otra para los colegas profesionales de nuestra subespecialidad, de otra para los colegas profesionales de otras especialidades y disciplinas, y de otra para el lector inteligente no versado en el tema.

¿Cómo saber, entonces, lo que entenderán los lectores? Podemos pasarles los primeros borradores a “exponentes” de nuestro posible público lector y pedirles su opinión al respecto. Eso era precisamente lo que tanto inquietaba y asustaba a los integrantes del seminario, porque mostrar sus primeros borradores a sus compañeros podría exponerlos al ridículo y la vergüenza. De modo que esa directiva, por simple que parezca, podría no ser viable. Solo podremos mostrarles nuestros textos “mucho menos que perfectos” a otras personas si sabemos –como espero que hayan llegado a saber los miembros de mis seminarios después de los ejercicios que hicimos en clase– que eso no nos perjudicará. Naturalmente, no todas las personas son un buen público lector de borradores a mano alzada. Y así lo descubrimos mientras editábamos las monografías de otros compañeros del seminario. Algunos, a quienes desde un comienzo les resultaba particularmente difícil leer los borradores iniciales, insistían en criticarlos según los parámetros apropiados para los productos terminados. Algunos lectores tienen mayor capacidad de edición que otros, y por eso necesitamos un círculo de personas confiables que puedan responder a las distintas etapas de nuestro trabajo.

Entonces, además de una teoría del acto de escritura, precisamos una teoría de la organización social de la escritura como actividad

profesional. Dado que la mayoría de la gente escribe en la más absoluta privacidad, los lectores atribuyen los resultados exclusivamente al autor, e imputan el debe y el haber a la cuenta de su reputación profesional. Utilizo un lenguaje contable porque la mayoría de la gente piensa en esos términos... aunque lo mantiene en secreto.

¿Por qué los escritores escriben a solas? La mayoría de ellos, como hemos dicho antes, adoptan sus hábitos de escritura –junto con todos los rituales destinados a eliminar el caos y las posibles situaciones de escarnio– en la escuela secundaria o en la universidad, y casi siempre estos hábitos son una manera de adaptarse a la circunstancia en que deben escribir en esa etapa de sus carreras. La situación del estudiante recompensa la escritura rápida y competente de monografías cortas y aceptables, pero no compromete las capacidades de reescritura y edición (como dijo alguna vez Woody Allen, “el 80% de la vida consiste en hacerlo y entregarlo a tiempo”). Los estudiantes más inteligentes –cuanto más inteligentes son, más rápido lo aprenden– no se preocupan por las destrezas inútiles. Lo único que cuenta para ellos es el primer borrador, que por otra parte será el único.

A medida que avanzan en su carrera universitaria, los estudiantes descubren que la habilidad de escribir monografías cortas resulta cada vez menos útil. Es probable que durante sus primeros años de carrera, según de qué cátedra se trate, tengan que escribir el mismo tipo de monografías que escribían al comienzo. Pero tarde o temprano tendrán que redactar monografías más largas y defender argumentaciones más complejas basadas en informaciones más complicadas. Pocas personas son capaces de redactar mentalmente esa clase de monografías para luego escribirlas de un tirón –aunque los estudiantes puedan pensar, ingenuamente, que esa es la rutina de los buenos escritores–. (“Hacer las cosas bien” significa expresar las ideas con tanta claridad que la monografía comience afirmando lo que luego demostrará). De todos modos, los estudiantes titubean, tienen miedo de “hacer las cosas mal”, y en consecuencia no las hacen a tiempo. Como escriben a último momento, producen monografías con ideas atractivas, coherencia superficial y sin ninguna argumentación clara subyacente: primeros borradores interesantes que, sin embargo, aspiran a ser considerados resultados

definitivos.

Después de graduarse, algunos jóvenes sociólogos (y también muchos otros jóvenes académicos) entran en situaciones todavía menos justificatorias de ese estilo de trabajo. Las actividades de docencia e investigación no tienen fechas de entrega inflexibles como sí las tienen las carreras de grado. La entrega “a tiempo” sencillamente no existe. Por supuesto que existe un “a tiempo” profesional: si uno no publica suficientes artículos con la debida frecuencia –según entienda el término su cátedra o su decano–, se expone al riesgo de no ser promovido, de no recibir aumentos de sueldo o de verse en el engorro de tener que buscar otro trabajo. Pero las fechas de entrega para estas producciones son mucho más laxas y en parte responden a caprichos administrativos; a raíz de ello, los académicos podrían pensar (erróneamente) que otras preocupaciones más apremiantes (la preparación de una conferencia u otro trabajo universitario) requieren su atención inmediata. Así es como los jóvenes e incautos académicos descubren un buen día que el tiempo ha pasado y que no han alcanzado a cubrir una cantidad mínima de producción, que resulta menos explícita que la de sus épocas de estudiantes y que se han permitido ignorar por el simple hecho de que su organización académica no los presionó.

Cuando no se fija una fecha para entregar los artículos, ni tampoco hay un juez único para calificarlos, los académicos trabajan a su propio ritmo y según su propia plantilla horaria. Luego remiten los resultados a ese cuerpo amorfo de jueces que es “la comunidad profesional”, o por lo menos a los representantes de esa comunidad que editan revistas, organizan programas de encuentros profesionales y asesoran a las editoriales. En conjunto, estos lectores encarnan la diversidad de opiniones y prácticas de la disciplina. Esa pluralidad hace que, a largo plazo, muy difícilmente no se publiquen los trabajos de los autores por tener una perspectiva errada o por escribir en el estilo equivocado. Son tantas las organizaciones existentes (cabe recordar que la cantidad de nuevas revistas y periódicos aumenta día a día) que tarde o temprano cada punto de vista encuentra su lugar. Pero los editores siguen rechazando artículos o bien los devuelven con la temida instrucción de “revisar y volver a enviar” porque les resultan caóticos: precisamente porque sus autores no demuestran claridad al escribir

o enuncian mal el problema que desean analizar.

Como resultado de todo esto, la escritura profesional se ha “privatizado”. Ningún grupo de pares comparte el problema del escritor. Ningún grupo tiene que entregar el mismo artículo el mismo día. Todos y cada uno tienen que entregar un artículo diferente en cuanto lo tengan listo. Así, los escritores de sociología no desarrollan una cultura, un corpus de soluciones compartidas a los problemas que comparten. Debido a ello, se produce una situación que hemos dado en llamar “ignorancia pluralista”. Cada uno piensa que los demás están haciendo bien las cosas y podrán entregar sus artículos a tiempo. Todos se guardan para sí sus dificultades. Este puede ser uno de los motivos por los cuales los sociólogos y otros académicos escriben en el más absoluto aislamiento.

En cualquiera de los casos, sus textos requieren una reescritura extensa y un concienzudo trabajo de edición. Dado que la única versión que cuenta es la última, tienen sobrados motivos para continuar trabajando hasta hacer las cosas bien. No tan bien como podrían, dado el tiempo de que disponen –ese es el modelo universitario–, pero sí todo lo bien que son capaces de imaginar.

Esto está sujeto, naturalmente, a ciertas restricciones realistas, visto que en algún momento habrá que dar por concluida la escritura. Recordemos, sin embargo, que algunas grandes obras han demandado veinte años de escritura y que algunos académicos están dispuestos a pagar el precio de una producción lenta.

Pero la mayoría de los autores no saben cómo reescribir y piensan que todas las versiones que produzcan serán utilizadas para juzgarlos. En parte tienen razón. Las versiones generarán opiniones diversas, pero si ellos tienen suerte, esas evaluaciones serán adecuadas a la etapa de escritura en que se encuentren. Por consiguiente, no producen o bien producen de maneras sumamente dolorosas, intentando que todo lo que escriben raye en la perfección antes de mostrárselo a alguien.

Una excepción interesante a este patrón de conducta son los proyectos grupales, en los cuales, para que el trabajo siga su curso, es necesario que los integrantes produzcan textos para actualizar a

sus compañeros. Los participantes de proyectos exitosos aprenden a considerar los escritos de otros como versiones preliminares, y de ese modo nadie se siente obligado a producir un primer borrador perfecto.

Pero es más común (y más de uno lo ha hecho siempre) que los autores resuelvan el problema del aislamiento formando un círculo de amigos que leerán su trabajo como corresponde; es decir, considerando preliminar aquello que es preliminar, ayudando al autor a distinguir las ideas del caos en un primer borrador o a eliminar el lenguaje ambiguo en una versión posterior, sugiriendo referencias útiles o comparaciones clave para resolver un rompecabezas imposible. El círculo puede estar integrado por amigos de la universidad, exdocentes o personas que comparten un mismo interés. Estas relaciones suelen ser recíprocas. En la medida en que crece la confianza, el lector termina por pedirle al autor que, a manera de intercambio, lea sus textos. Algunas relaciones de este tipo, por lo demás prometedoras, sucumben cuando el favor no es retribuido.

Hay personas que, simplemente, no pueden leer de una manera correcta. Se fijan en cosas menores –a veces en una sola palabra, que sin inconvenientes podría reemplazarse por otra que evite el problema– y no pueden pensar ni hacer comentarios acerca de ninguna otra cosa. Otros, a quienes por lo general se considera excelentes editores, ven el núcleo del problema y ofrecen sugerencias útiles. Evite a los primeros. Busque a los segundos.

Los párrafos anteriores pueden leerse como claves o pistas útiles sugeridas por la rudimentaria teoría de las situaciones profesionales y los problemas de escritura que he venido analizando. El grupo del seminario, siempre interesado en los consejos útiles, a menudo me inducía a pontificar sobre mi propia experiencia. Si bien muchas de las cosas que dije en respuesta a esas seducciones no fueron sino malas imitaciones del viejo Mr. Chips,[3] el protagonista de una película de los años treinta ya olvidada, vale la pena mencionar algunas.

Aquellos que tenían alguna experiencia profesional, y a quienes más de una vez les habían rechazado un artículo o se lo habían devuelto para una revisión exhaustiva, se preocupaban por cómo iban a

responder a las críticas. A menudo recurrían a los argumentos de los estudiantes universitarios: “¿Tengo que hacer tal y tal cosa solo porque ellos lo dicen?”. A veces hablaban como si fueran artistas cuya obra maestra había sido vapuleada por los filisteos. A mi entender, estaban adoptando la actitud de la mayoría de los estudiantes durante la enseñanza universitaria y respondiendo a la idea de que “ellos” son caprichosos, no tienen parámetros verdaderos y deciden las cosas como les viene en gana. Si las autoridades en realidad no tienen normas estables, el estudiante no puede responder racionalmente a sus críticas y revisar el texto que ha creado para ver qué modificaciones precisa; en cambio, debe descubrir qué quieren “ellos” y aportarlo. Los autores encuentran pruebas de este proceder caprichoso en los consejos, a menudo contradictorios, que les dan los críticos: allí donde uno les dice que saquen algo, otro les sugiere expandirlo.

Mi consejo práctico al respecto fue que, como los lectores no son clarividentes, suele suceder que, cuando la prosa de un autor es ambigua o confusa, no adviertan de inmediato lo que quiso decir y hagan sus propias interpretaciones, a veces contradictorias. Uno de los problemas más comunes surgía cuando el autor comenzaba el artículo o la monografía sugiriendo que iba a ocuparse del problema X y luego procedía a analizar, de manera perfectamente satisfactoria, el problema Y; esta es una falla característica de los primeros borradores, fácil de corregir durante la revisión del texto. Al detectar la confusión, algunos críticos propondrán rehacer el análisis –o incluso la investigación– para que el artículo verdaderamente se ocupe del problema X. Otros, más realistas, le pedirán al autor que reescriba la introducción dejando en claro que el artículo se ocupa del problema Y. Pero las dos clases de críticos responden al mismo error. El autor no necesita hacer nada de lo que ellos sugieren, sino liberarse de la confusión para que nadie tenga motivo de queja.

Otro de los problemas que preocupaban a los participantes del seminario era la coautoría, y el ejemplo surgió en nuestra propia clase. Hacia el final del semestre, cuando ya habíamos hecho todo lo que yo había planeado y estaba escaso de recursos con que llenar las horas restantes del seminario, sugerí que escribiéramos juntos un artículo sobre un tema acerca del cual todos sabíamos algo: los

problemas de escritura en la sociología. Dictábamos por turnos, a la manera de un viejo juego de salón, cada oración del artículo. Todos los participantes hacían su aporte al cuerpo del texto, que aumentaba en consecuencia. Algunos intentaban continuar la línea sugerida por sus predecesores. Había quienes la ignoraban y comenzaban todo de nuevo. Otros hacían observaciones agudas. Varios otros escribían las oraciones y después leían el conjunto a pedido.

Cuando terminamos, teníamos dieciocho oraciones; y, para nuestra gran sorpresa, a pesar de todos los non sequitur y de todas las agudezas, no era un primer borrador malo –desde la perspectiva en que habíamos acordado valorar y utilizar los primeros borradores–. De hecho, era tan interesante que sugerí ampliarlo para luego publicarlo. La pregunta fue instantánea: ¿dónde lo publicaríamos? Discutimos las distintas publicaciones que podrían interesarse en el tema y finalmente nos decidimos por *The American Sociologist*, revista dedicada a los problemas profesionales que la Asociación Sociológica de los Estados Unidos, lamentablemente, después dejó de editar.[4] Salí a buscar un café. Cuando volví, la atmósfera entusiasta se había disipado un poco. Los participantes se miraban con recelo y confesaron que, en mi ausencia, habían comenzado a pelear por una dificultad predecible. Si algunos trabajaban más que otros, ¿quiénes firmarían el artículo concluido y en qué orden?

Eso me molestó. Muchos autores y colaboradores han peleado por esa cuestión (muy real, por lo demás). Les propuse una solución: incluir a todos aquellos que hubieran participado de alguna manera en la redacción del artículo. De inmediato adujeron que un profesor titular podía darse el lujo de sostener esa postura, pero que los estudiantes y los profesores más jóvenes no podían. No sé si tenían razón o no, pero el argumento a primera vista no es tonto.

Continuamos hablando y enseguida advertí que solo cuatro o cinco estudiantes estaban realmente interesados en proseguir la tarea. El seminario se dictaba en primavera, pero ellos acordaron continuar trabajando durante el verano. La organización social volvió a intervenir. La actividad de los estudiantes de posgrado se organiza en clases que duran un trimestre o un semestre y luego terminan, y en proyectos cuya vida depende sustancialmente de conseguir el

dinero necesario para sostenerlos. Como ninguna de estas formas de coordinación automática existía más allá del período durante el cual se dictaba el seminario, nada obligaba a los potenciales autores a reunirse y continuar trabajando. Y precisamente eso sucedió. Jamás escribieron el artículo.

En cierto sentido, este capítulo es aquel artículo malogrado, el remanente del trabajo realizado por los participantes de aquel seminario y también por muchas otras personas (ya son demasiadas para nombrarlas), que ofrecieron sugerencias al respecto (que en su mayoría acepté) y participaron en mis clases en el transcurso de muchos años. Cuando las organizaciones que respaldan el quehacer colectivo son tan efímeras, para que el trabajo finalmente se realice (cosa que casi nunca sucede) uno de los sobrevivientes debe desarrollarlo como un proyecto individual. Y eso es lo que ha pasado en este caso, si es que la colaboración que acabo de describir puede denominarse un proyecto “individual”.

■

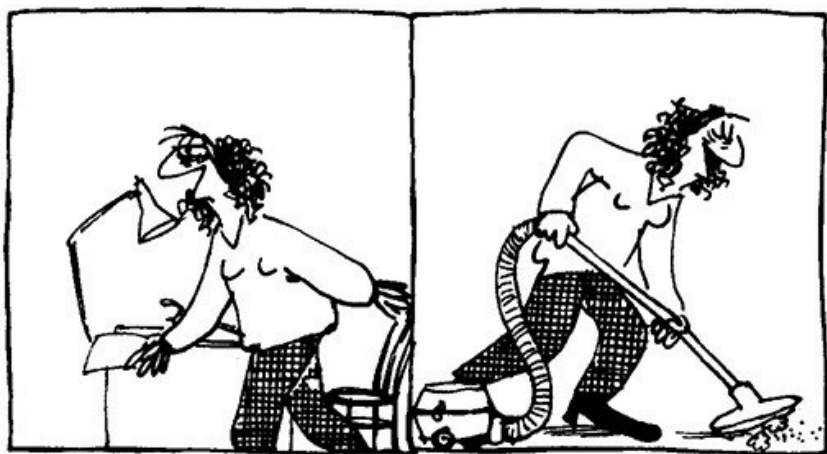
[1] “Peoria” es el nombre de una etnia norteamericana. “Cucamonga” alude a una película para televisión, Camp Cucamonga, de los años noventa, protagonizada por adolescentes. [N. de T.]

[2] Cadena de supermercados. [N. de E.]

[3] Alude a la película británica Good Bye Mr. Chips –con guion basado en la novela homónima de James Hilton– sobre un profesor bastante rígido. Más conocida es la remake estadounidense de finales de los años sesenta. [N. de T.]

[4] La publicación de esa revista se retomó en 1987, con “una nueva política editorial, que amplía la anterior, pero tiene continuidad con ella”, según afirma el primer número de la nueva etapa. [N. de E.]

2. Persona y autoridad



Un buen día, Rosanna Hertz –quien luego sería mi colega de profesión, pero en aquel entonces era una estudiante muy avanzada de posgrado– entró en mi oficina y dijo que quería hablarme sobre un capítulo de su tesis-in-progress, que yo había editado. Con un tono cauteloso que, según intuí, ocultaba cierto grado de irritación, dijo estar de acuerdo en que la escritura había mejorado: era más concisa, más clara, muchísimo mejor en conjunto. Pero agregó que no comprendía del todo los principios que guiaban mi criterio de edición. ¿Podría repasar el texto con ella y explicárselos? Le dije que no estaba seguro acerca de cuáles eran los principios que gobernaban mi criterio de edición, que en realidad editaba “de oído” (en el capítulo 4 explicaré esta expresión, que no pretende aludir a una absoluta falta de reglas). Pero acepté intentarlo. Me preguntaba si habría seguido algún principio general y pensaba que, de haberlo hecho, quizás podría descubrir cuáles eran mientras intentaba explicárselos a mi discípula.

Días después, Rosanna volvió a verme con el capítulo editado. Yo lo había reescrito exhaustivamente y había eliminado un montón de palabras sin perder –o al menos eso esperaba– la idea. Era un texto interesante –incluía abundante información, estaba bien organizado y el análisis era imaginativo–, pero demasiado verborrágico y académico. Yo había quitado tantas redundancias y florituras académicas como suponía que Rosanna estaría dispuesta a aceptar. Revisamos el texto página por página y ella me interrogó sobre cada cuestión. Ninguno de mis cambios involucraba términos técnicos sociológicos. Donde ella había escrito “postura unificada”, yo había escrito “acuerdo”, porque era más breve. Había reemplazado “confrontaron el tema” por “hablaron”, porque sonaba menos pretencioso. Un ejemplo más largo: allí donde Rosanna había escrito “En este capítulo examinaremos el impacto que tiene el dinero o, más específicamente, los ingresos independientes, sobre la relación entre esposo y esposa, con particular atención al ámbito de los asuntos financieros”, yo sustituí con “En este capítulo mostraremos que los ingresos independientes modifican la manera en que esposo y esposa manejan los asuntos financieros”, y eso, por motivos similares. También eliminé las apreciaciones sin sentido (“tiende a”), combiné oraciones que repetían tramos largos, y, cuando Rosanna decía lo mismo de dos maneras diferentes en

oraciones sucesivas, anulé la versión menos eficaz y le expliqué lo que hacía y por qué lo hacía mientras proseguía la tarea.

Ella estuvo de acuerdo con todas y cada una de mis explicaciones ad hoc, pero no por eso descubrimos ningún principio general. Le pedí que tomara las riendas del asunto y trabajara sobre una página del texto que yo no había tocado. Después de leer varias líneas, llegamos a una oración donde se decía que las personas que Rosanna estaba estudiando “podían darse el lujo de no tener que preocuparse por” ciertas cosas. Le pregunté cómo pensaba que podría cambiar eso. Se quedó mirando la oración durante un buen rato y finalmente dijo que no veía ninguna manera de mejorar el enunciado. En última instancia, le pregunté si no podría decir, simplemente, que “no necesitaban preocuparse” por esas cosas.

Lo pensó un segundo, apretó los dientes y decidió que había llegado el momento de ponerse firme. “Bueno, sí, es más conciso, y ciertamente es más claro”. Lo no dicho quedó vibrando en el aire, como si hubiera pronunciado en voz alta la elipsis. Después de un prolongado y tenso silencio, le pregunté: “¿Pero qué?”. “Bueno – dijo–, lo otro tiene más clase”.

Mi intuición me dijo que la palabra “clase” era el nudo gordiano. Le aseguré que podía retribuirme todos los favores que me debía escribiendo cinco páginas en las cuales explicara exactamente qué quería decir cuando decía que algo tenía “clase”. Me miró avergonzada –ahora resultaba obvio que yo estaba sacando una injusta ventaja de nuestra amistad y de mi autoridad profesional– y prometió que lo haría. No pude culparla por hacerme esperar esas páginas durante un par de meses. Después me dijo que fue lo más difícil que había tenido que escribir en su vida, porque sabía que debía decir la verdad.

Voy a citar su carta en extenso. Pero aquí no se trata del carácter y el lenguaje de un autor. Tener “clase” era una pista importante precisamente porque Rosanna estaba diciendo en voz alta lo que muchos estudiantes y profesionales de las disciplinas académicas creían y sentían aunque, por ser menos valientes que ella, estaban menos dispuestos a admitirlo. Ellos habían insinuado lo que ella en última instancia escribió, y las insinuaciones me convencieron de que la actitud de Rosanna era generalizada.

La carta que recibí constaba de cuatro páginas escritas en computadora a doble espacio. No voy a citarla completa ni en orden, porque Rosanna estaba pensando en voz alta cuando la escribió, y por lo tanto el orden no es crucial. Empezó por señalar que

en algún momento de mi carrera, probablemente en la escuela secundaria, reparé en el hecho de que las personas que sabían hablar bien usaban grandes palabras, cosa que me impresionó. Recuerdo haber tomado dos cursos con un profesor de filosofía simplemente porque pensaba que debía de ser muy inteligente, dado que yo desconocía el significado de las palabras que usaba en el aula. Mis apuntes de esas clases son casi inexistentes. Pasaba todo el tiempo escribiendo las palabras que el profesor usaba y yo no conocía, y después volvía a casa y las miraba. Me parecía muy inteligente solo porque no lo entendía. Esto tiene que ver con la manera de escribir de alguien: cuanto más difícil es el estilo de escritura, más intelectual parece.

No es ninguna casualidad –como suele decirse– que Rosanna haya aprendido a pensar de esta manera en la escuela secundaria. El fragmento expresa la perspectiva de un subalterno en una organización sumamente estratificada. Los colegios secundarios y las universidades, si bien pretenden ser comunidades de intelectuales que discuten temas de interés común en forma libre y desinteresada, no son tal cosa. Los profesores saben más que los alumnos y tienen las credenciales para demostrarlo, toman examen a sus discípulos y califican sus monografías, y están sentados en la cima de la montaña en todas las maneras imaginables mientras los estudiantes continúan en la base. Algunos se resienten ante tamaña desigualdad; pero los estudiantes inteligentes –que aspiran a ser intelectuales algún día– la aceptan de buen grado. Al igual que Rosanna, creen que los profesores que les enseñan saben más que ellos y deben ser imitados, más allá de que sus actos tengan sentido o sean un completo despropósito. El principio de jerarquía les asegura que ellos están equivocados y el maestro tiene razón. Y les otorgan el mismo privilegio a los escritores:

Cuando leo algo y no sé inmediatamente qué significa, siempre le concedo al autor el beneficio de la duda. Supongo que es una persona inteligente y que el problema de no entender las ideas es todo mío, porque yo no soy tan inteligente como él. No supongo que el emperador está desnudo o que el autor carece de claridad. Siempre doy por sentado que es mi incapacidad de entender, o que allí hay algo más de lo que soy capaz de entender. Supongo que si un texto fue publicado en el AJS [American Journal of Sociology], por ejemplo, es probable que sea bueno e importante y que, si yo no lo entiendo, el problema sea todo mío, dado que la revista ya lo ha legitimado.

Rosanna señala un factor que otras personas ya han mencionado. (Los sociólogos lo reconocerán como un ejemplo específico del problema general de la socialización en los mundos profesionales, tal como se analiza, por ejemplo, en Becker y Carper, 1956a y b). Los estudiantes de posgrado en vías de ser académicos saben que todavía no son verdaderos intelectuales –así como los estudiantes de medicina saben que todavía no son verdaderos médicos– y buscan ansiosamente alguna señal de progreso. El vocabulario arcano y la sintaxis de la prosa académica estereotípica distinguen claramente a los legos de los intelectuales profesionales, así como la habilidad de los bailarines profesionales para sostenerse en puntas de pie los distingue de las personas comunes que caminan por la calle. En el caso de los estudiantes, aprender a escribir como académicos es la vía para llegar a ser miembros de esa élite, como lo explicaba la carta de Rosanna:

Si bien personalmente la escritura académica me resulta aburrida y prefiero dedicar mi tiempo a leer novelas, el elitismo académico es parte de la socialización de cada estudiante de posgrado. Con esto quiero decir que la escritura académica no es un idioma que todos podamos comprender, sino un código que solo los miembros de la profesión pueden descifrar. Creo que es una manera de mantener las fronteras grupales del elitismo. Se supone que hay que escribir

las ideas de modo tal que resulten difíciles de comprender para las personas que no conocen los códigos. Eso es la escritura académica. Y si una quiere ser académica, debe aprender a reproducir esa clase de escritura.

(Este es un buen momento para señalar que, mientras escribía los fragmentos que acabo de citar, Rosanna adoptó deliberadamente un punto de vista que desde entonces ya no es el suyo. Cuando le pregunté por eso, admitió que a esta altura no piensa que el estilo de escritura esté relacionado con la inteligencia o con la complejidad de las ideas).

Rosanna dio algunos ejemplos de escritura “con clase” en los que había incurrido, y explicó por qué encontraba tan atractivos esos enunciados:

En vez de escribir “vive en”, prefiero “reside en”. En vez de decir “las parejas gastan su dinero extra” (o su “dinero adicional”, o incluso su “ingreso disponible”), prefiero el “superávit de sus ingresos”. Suena más adulto. Este es uno de mis favoritos: “Se fundamenta en la disponibilidad de” tiene más clase que “existe por causa de” (o, para el caso, “depende de”). Tal vez infunda un temor más reverencial. Aquí hay otro. Podría decir “ayuda doméstica”, pero elijo decir “trabajo tercerizado”. La primera vez que utilizo esta expresión, agrego un “es decir” y a continuación la explico. Después me siento en libertad de utilizar “trabajo tercerizado” en todo el texto, y queda más elegante. Creo que la clave radica en que estoy buscando un estilo de escritura que me haga parecer inteligente.

Ninguno de estos enunciados “con clase” significa algo diferente de los enunciados, más simples, a los cuales reemplaza. Todos obran ceremonialmente, no semánticamente.

Escribir “con clase” para parecer inteligente significa escribir para

parecer, e incluso ser, cierta clase de persona. Los sociólogos y otros académicos lo hacen porque piensan (o esperan) que, por el solo hecho de ser la clase correcta de persona, podrán persuadir a otros de aceptar como una argumentación convincente de las ciencias sociales lo que les dicen. C. Wright Mills señaló:

A mi entender, la falta de inteligibilidad inmediata [en la escritura académica] por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad del tema, y absolutamente nada que ver con la profundidad del pensamiento. Tiene que ver, casi en un 100%, con ciertas confusiones del autor académico acerca de su propio estatus. En gran parte, los hábitos sociológicos de estilo provienen de la época en que los sociólogos tenían poco estatus, incluso entre otros académicos. El deseo de estatus es una de las razones que impulsan a los académicos a caer con tanta facilidad en la ininteligibilidad. Para superar la prosa académica, primero es necesario superar la pose académica (Mills, 1959: 218-219).

Vivir como un intelectual o como un académico es sinónimo de querer parecer inteligente –es decir, más agudo que el individuo promedio– ante uno mismo y ante los demás. Pero los académicos no solo quieren parecer inteligentes. También quieren parecer eruditos o mundanos o sofisticados o con-los-pies-sobre-la-tierra o profesionales: todo tipo de cosas, muchas de las cuales pueden insinuarse en ciertos detalles de su escritura. Suponen que, si los demás los toman por esa clase de personas, lo que dicen será creíble. Podemos explorar qué quiere decir la gente cuando habla o piensa en escribir “con clase”, o de cualquier otra manera, a partir de la idea de persona,[5] si se me perdona el uso de un término con tanta clase. Si bien los escritores despliegan sus personae mediante artificios de estilo, no me propongo aquí analizar exhaustivamente el estilo. Strunk y White (1959) y Williams (1981) siguen siendo los primeros entre muchos que estudian el estilo y enseñan cómo utilizar con eficacia sus elementos; por lo tanto sugiero a los lectores que continúen profundizando el tema con ellos. Por mi parte, quiero resaltar cómo los escritores utilizan ciertas personae para convencer a los lectores de aceptar sus argumentos.

Así como el acento británico informa a los oyentes sobre la clase del hablante, la prosa del académico informa a los lectores qué tipo de persona ha escrito el texto. Muchos sociólogos y otros académicos, tanto estudiantes como profesionales, quieren ser personas “con clase”: el tipo de gente que habla y escribe de esa manera. Escriben prosa “con clase” y luego intentan (o al menos crean la apariencia de) “tener clase”.

Pero ¿qué es una persona “con clase” para un académico joven o incluso de mediana edad? Mis supuestos sobre el contenido de esas fantasías pueden ser errados y pasados de moda (dado que las concepciones de esas cualidades cambian todo el tiempo). De hecho, las fantasías tejidas en torno a “tener clase” varían tanto que ninguna definición puede hacerles justicia a todas. En aquella época yo lo imaginaba así: una persona “con clase”, para un joven tipo profesoral (masculino, en aquella era), usa saco de tweed con parches de cuero en los codos, fuma en pipa y se sienta en la sala de profesores a saborear una copita de oporto y discutir el último número de *The Times Literary Supplement* o *The New York Review of Books* con un puñado de gente similar. Atención: no quiero decir que las personas que tienen estas fantasías realmente deseen ser así. La elegante joven cuyas observaciones provocaron esta meditación no se dejaría ver ni muerta con semejante atuendo. Pero quieren hablar como lo haría una persona así. Quizás no exactamente como esa persona, pero la imagen se acerca a la idea.

Más allá de que algunos jóvenes académicos y académicos en formación deseen o no “tener clase”, la posibilidad nos recuerda que todos escribimos como “alguien”, asumimos un personaje, adoptamos una persona que habla por nosotros. Los críticos literarios lo saben muy bien, pero rara vez analizan lo que esto conlleva para la escritura académica. Los académicos prefieren unas pocas personae clásicas cuyos lineamientos dan color a la prosa académica, modelan los argumentos y hacen que la escritura (también académica) resultante sea más o menos persuasiva para diversos públicos. Esas personae habitan un mundo escolástico y erudito, de investigadores e intelectuales donde es útil o cómodo ser una u otra de ellas.

El mundo académico-intelectual tiene una relación ambigua e

incómoda con el mundo común y cotidiano, y a muchos académicos les preocupa su relación personal con la gente común y corriente. ¿Realmente diferimos tanto de ellos como para justificar las vidas privilegiadas a las que creemos tener derecho y que a veces llevamos? Cuando proclamamos estar reflexionando a fondo sobre un tema, aunque estamos holgazaneando en un sillón a la vista de todos, ¿los demás deben permitirnoslo? ¿Por qué debemos tener varios meses libres, sin asistir todos los días a trabajar, “solo para pensar”? Y especialmente, ¿debería alguien prestar atención a lo que nosotros pensamos? ¿Por qué? La persona que adoptamos cuando escribimos les dice a los lectores (y, por extensión, a todos los escépticos en potencia) quiénes somos y por qué tendrían que creernos. Y eso responde las demás preguntas.

Algunos autores adoptan *personae* –tipos humanos generales– que se ocupan directamente del problema de las relaciones entre los intelectuales y los legos. Muchas *personae* enfatizan las diferencias entre nosotros y ellos –nuestra superioridad en áreas importantes– que justifican nuestras vidas y revelan por qué todos deberían creernos. Cuando nos presentamos como individuos “con clase”, queremos vernos –y que los otros nos vean– como individuos mundanos, sofisticados, inteligentes y elegantes. (Transformarse en intelectuales ha ayudado a tantas personas a ascender en el sistema de clases que sería una estupidez ignorar ese sentido de “tener clase”). Ahora bien, si escribimos “con clase”, mostramos que, en líneas generales, somos más inteligentes que las personas comunes y corrientes, que tenemos una sensibilidad más fina, que comprendemos cosas que ellas no, y que por lo tanto tienen que creernos.

Esta persona nos lleva a usar un lenguaje elegante, a sustituir con grandes palabras las otras más pequeñas, a emplear términos oscuros en vez de otros más frecuentes, y crear oraciones alambicadas para trazar esas distinciones sutiles que tanto habían cautivado a Rosanna. Nuestro lenguaje aspira a esa elegancia que nos gustaría encarnar y sentir.

Otros escritores adoptan *personae* que enfatizan su destreza esotérica. Les gusta parecer eruditos, ser el tipo de persona que conoce “el meollo del asunto”, meollo que los hombres y las

mujeres comunes y corrientes tendrán que esperar a leer en el diario la semana próxima. A la mayoría de los especialistas en asuntos que de algún modo conciernen a los legos –relaciones laborales, políticas públicas del país o quizás una revolución en algún otro país lejano que se las ingenia para salir en los noticieros– les encanta informar a la gente sobre lo que solo ellos saben. Los “informantes internos” –como alguna vez los llamó mi colega David Riesman– les hacen saber quiénes son a los lectores mediante una miríada de detalles que en su mayor parte no explican. Escriben como si su público lector supiera casi tanto como ellos acerca del tema o, por lo menos, de sus circunstancias peculiares, sean cuales fueren. Mencionan fechas, nombres y lugares que solo un especialista reconocería y no dan explicaciones. La artillería de conocimientos específicos abruma a los lectores, que se sienten obligados a aceptar el argumento del autor. ¿Cómo podría equivocarse alguien que sabe tanto? (He renunciado a incluir ejemplos detallados porque son muy fáciles de obtener y porque cada campo presenta sus propias variaciones, que seguramente los lectores encontrarán y analizarán por sus propios medios).

James Clifford ha descripto a la persona antropológica clásica, inventada (poco más o menos) por Bronislaw Malinowski, que persuade al lector de que su argumentación es correcta porque, después de todo, el antropólogo estuvo allí: “Malinowski nos da la imago del nuevo ‘antropólogo’: agazapado junto al fogón del campamento, mirando, escuchando e interrogando, grabando e interpretando la vida de Trobriand. La credencial literaria de esta nueva autoridad es el primer capítulo de *Los argonautas del Pacífico Occidental*, con sus destacadas fotografías de la tienda del etnógrafo enclavada entre las viviendas de las islas Kiriwi”[6] (Clifford, 1983: 123).

Clifford enumera algunos de los artificios estilísticos empleados por Malinowski para proyectar la persona yo-estuve-ahí: sesenta y seis fotografías, una “lista cronológica de acontecimientos kula presenciados por el autor”, y una “constante alternancia entre la descripción impersonal de comportamientos típicos y afirmaciones del tipo ‘yo fui testigo’ y ‘nuestro grupo, navegando desde el Norte’”. Denomina a estos artificios prerrogativas o postulados de “autoridad experiencial”:

basados en una “sensación” del contexto foráneo, una suerte de sabiduría acumulada y una captación del estilo de un pueblo o un lugar. La afirmación de Margaret Mead de poder captar el principio subyacente o el ethos de una cultura a partir de una desmesurada sensibilidad hacia la forma, el tono, el gesto y los estilos conductuales, o la insistencia de Malinowski sobre su vida en la aldea y la comprensión derivada de la “imponderabilidad” de la existencia diaria son casos puntuales (Clifford, 1983: 128).

Los sociólogos que hacen trabajo de campo al estilo antropológico utilizan artificios similares para presentar una persona cuya pretensión de autoridad se funda sobre un conocimiento íntimo. La descripción de William Foote Whyte (1943: 14-25) de sus campeonatos de bowling con los hombres desocupados que estudiaba, conocida por todos los sociólogos, es un ejemplo clásico.

He dado ejemplos de escritura “con clase” tomados de Rosanna Hertz. Es mucho más difícil dar ejemplos de escritura que proyecten una persona autorizada. La escritura solo adquiere ese carácter en relación con un público lector. Nombrar al primer presidente del sindicato de fabricantes de rosquillas y dar la fecha de promulgación de la Ley Wagner no afectará de igual manera a un lector no especializado que a un experto en relaciones laborales. Así, la autoridad no es inherente a ninguna pieza de escritura. Estos artificios solo funcionan con un público lector no familiarizado con el área. (Pero podría ser necesario utilizar esos mismos procedimientos para convencer a los expertos de que uno sabe de qué está hablando. Una experta en historia de la fotografía me advirtió en cierta oportunidad que sus colegas ignorarían un artículo sobre fotografía que yo había escrito porque había cometido dos errores fatales: escribir el nombre de Mathew Brady con dos letras t y el apellido de Georgia O’Keeffe con una sola f).

Muchas personae académicas hacen que los autores parezcan tener autoridad, tener derecho a decir la última palabra sobre lo que sea que estén diciendo. A los autores que adoptan estas personae les encanta corregir errores, decirnos a los lectores qué ocurrirá en una

delicada situación internacional cuyo resultado no podemos imaginar, explicar que “nosotros, los científicos” o “nosotros, los sociólogos” sabemos cosas acerca de las cuales los legos tienen, siempre, una idea equivocada.

Estas autoridades hablan en modo imperativo: “Debemos reconocer”, “no podemos ignorar”. Hablan de manera impersonal, aluden a “uno” que hace las cosas en vez de emplear la primera persona. (Algunos gramáticos piensan que el “uno” sustituye a la segunda persona y que no puede usarse, por lo tanto, en lugar de la primera persona. Colijo que jamás habrán conocido autoridades como las que yo he tenido el placer de conocer y leer). Estas autoridades usan la voz pasiva para expresar cuán poco depende de ellos todo lo que dicen, y, en cambio, cuánto refleja la realidad a la que su conocimiento único les permite acceder. Latour y Woolgar (1979) fueron de los primeros en exponer que los científicos de laboratorio habitualmente emplean un estilo autorizado típico que oculta todos los rastros de la actividad humana ordinaria que produjo sus resultados.

Algunos escritores –yo mismo prefiero esta persona– adoptan la línea de Will Rogers. Somos tipos comunes y corrientes que enfatizamos nuestra semejanza con la gente común y corriente en vez de subrayar las diferencias. Es probable que sepamos una o dos cosas que otros no saben, pero eso no tiene nada de especial. “Caramba, ustedes habrían pensado lo mismo que yo si hubieran estado allí para ver lo que vi. Yo solo tuve el tiempo o me tomé el trabajo de estar allí, y ustedes no lo hicieron o no pudieron hacerlo, pero déjenme contarles cómo fue”. Algo así (y, de hecho, todo este libro es un ejemplo extendido de esa persona).

Esos escritores quieren (queremos) usar su semejanza con otros, su carácter “común y silvestre”, para persuadir a los lectores de que lo que dicen es correcto. Escribimos de manera más informal, preferimos el pronombre personal, y apelamos a lo que nosotros-y-el-lector tenemos como saberes en común en vez de recurrir a aquello que nosotros sabemos y el lector desconoce. Cada estilo, entonces, es la voz de alguien que el autor desea ser, o con quien el autor desea ser identificado.

Este análisis de las personae podría sugerir que hay algo ilegítimo

en hablar por medio de esas voces. Por supuesto que cualquiera puede utilizar ilegítimamente esos artificios para disimular datos probatorios o una argumentación que no sean pertinentes. Pero a menudo aceptaremos una argumentación, de manera razonable si no lógica, en parte porque el autor conoce el campo (incluidos los presidentes del sindicato de fabricantes de rosquillas) o posee una sofisticación cultural que respetamos. Dado que el autor no puede ser “nadie”, cada autor necesariamente será “alguien”. Bien podría ser, entonces, alguien a quien los lectores respeten y encuentren creíble.

La lista de *personae* disponibles varía entre las disciplinas académicas, dado que una fuente indiscutible de *personae* son los personajes y maestros famosos en cada campo. Al admirar a sus maestros, los alumnos no solo imitan sus manierismos personales sino también su modo de escribir, sobre todo cuando el estilo proyecta una personalidad definida. Es así como muchos filósofos adoptaron la persona tímida, indecisa y arrogante y el estilo prosístico inquietante y coloquial de Ludwig Wittgenstein, como también muchos sociólogos adscriptos a la etnometodología adornan sus artículos con las interminables listas y clasificaciones de su fundador, Harold Garfinkel.

Imitar a los maestros es la forma específica de una tendencia general a expresar lealtades teóricas y políticas mediante la manera de escribir. Los académicos se preocupan muchísimo por definir a qué “escuela” pertenecen, y esto con sobradas razones. Muchas áreas, divididas en facciones, recompensan o castigan a sus acólitos según las lealtades que estos demuestren. Si bien las disciplinas rara vez lo hacen de manera tan rigurosa o despiadada como piensan los autores, los desasosegados académicos tampoco alcanzan a imaginar los peligros. Cualquiera puede demostrar con facilidad sus lealtades utilizando los códigos verbales de una escuela, que difieren de las palabras empleadas por los adherentes a otras escuelas, en parte porque las teorías de las que se desprenden de hecho les otorgan un significado levemente distinto. En su mayoría, las teorías sociológicas se apoyan, por ejemplo, en la idea de que la gente rehace continuamente la sociedad haciendo, día tras día, ciertas cosas que reafirman que esa es la manera de hacer las cosas. Podríamos decir que la gente crea la sociedad actuando como si esta

ya existiera. Podríamos, si fuéramos teóricos marxistas, enunciar que la gente reproduce relaciones sociales en la práctica diaria. Si fuésemos interaccionistas simbólicos, o seguidores de Berger y Luckmann, hablaríamos de construcción social de la realidad.

No solo son palabras diferentes. Expresan pensamientos diferentes, aunque no demasiado diferentes. Los códigos no siempre contienen un núcleo de sentido único, pero aun así los usamos en vez de emplear otras palabras que podrían llevar al lector a pensar que pertenecemos, o nos gustaría pertenecer, a alguna otra escuela de pensamiento. El propósito de expresar lealtades por medio de artificios estilísticos queda más claro cuando el autor dice cosas que entran en conflicto con la teoría que el lenguaje señala, cuando el deseo de decir “soy funcionalista” o “soy marxista” supera el deseo de decir lo que uno quiere decir (Stinchcombe, 1982, desarrolla esta idea en un artículo citado y analizado en el capítulo 8).

John Walton –después de leer una versión temprana de este material y reflexionar sobre su experiencia al frente de un seminario bastante parecido al mío– señala que a menudo

la gente quiere mostrar sus colores teóricos, señalarle al hipotético lector (profesor o editor) que está del lado correcto de un tema controvertido. Lo veo más en la escritura que pretende comunicar sofisticación en el terreno del marxismo sin que parezca “ortodoxia” ni pueda ser etiquetada como tal. Un término como “formación social”, deslizado en el lugar correcto, dice lo que uno quiere decirles a otros sofisticados sin demasiado riesgo.

Walton pone entre paréntesis una cuestión muy importante: que queremos señalárselo a alguien en particular, no a una abstracción. A quién deseamos indicárselo dependerá del campo en que estemos operando, y los campos suelen ser más locales que lo que perciben los autores académicos, sobre todo para los estudiantes. Los sociólogos y otros profesores que veía en Chicago durante los años sesenta y setenta tenían diferentes preocupaciones y hacían críticas distintas de las que Walton observó y escuchó en Davis, California.

Y los dos teníamos públicos profesionales más amplios, que también diferían entre sí.

Tampoco olvidemos que los autores académicos cultivan sus primeras y numerosas lealtades a las escuelas y posiciones políticas mientras cursan sus estudios universitarios. Ese es el origen de otra fuente importante de problemas estilísticos. Cuando discutía con los estudiantes acerca de su manera de escribir –como cuando le sugerí a Rosanna que escribiera de un modo que, a su entender, no tuviera “clase”–, me decían que estaba equivocado porque así era como escribían los sociólogos. Pasé mucho tiempo argumentando hasta comprender qué decían.

La clave está en la profesionalización. Los académicos en formación se preocupan por saber si ya son, si alguna vez serán o incluso si quieren ser esa clase de académicos profesionales en la que están transformándose. Los estudiantes de posgrado de segundo, tercero o cuarto año no han hecho votos de lealtad. Pueden tener segundos pensamientos. Tampoco han sido elegidos todavía. Podrían reprobare. Sus comités podrían rechazar sus tesis. ¿Quién sabe qué podría suceder?

Esa incertidumbre aporta incluso otro móvil para el pensamiento mágico y su puesta en práctica. Si alguien actúa como si ya fuera un sociólogo, podría convencer a todos de aceptarlo como tal e incluso podría tomárselo en serio él mismo. Escribir es una de las pocas maneras en que un estudiante de posgrado puede actuar como un profesional. Así como los estudiantes de medicina solo pueden hacer algunas de las cosas que realizan a diario los médicos, los estudiantes de posgrado no se transforman en profesionales hasta no haber obtenido sus doctorados. Hasta entonces, pueden enseñar como ayudantes de cátedra y trabajar en proyectos de otros, pero en líneas generales nadie los toma demasiado en serio. O, al menos, así lo creen ellos, y (según la época y el lugar) casi siempre pueden tener razón. Y por eso adoptan lo que ven a su alrededor, el estilo de escritura de los artículos periodísticos y los libros que leen, como una clara señal de su pertenencia al gremio.

¿Qué clase de escritura les permitirá lograr su cometido? Una prosa lisa y llana, indudablemente no. Cualquiera puede escribir así (piensan ellos). Los estudiantes comparten las actitudes de gran

parte del público de arte hacia los modos de expresión “ordinarios”:

Los que innovan en el terreno del arte a menudo intentan evitar lo que consideran un excesivo formalismo, la esterilidad y el hermetismo propios del medio, explotando las acciones y los objetos de la vida cotidiana. Coreógrafos como Paul Taylor y Brenda Way utilizan carreras, saltos y caídas como movimientos de danza convencionalizados en lugar de los movimientos más formales del ballet clásico, o incluso de la danza moderna tradicional. [Sin embargo,] los públicos menos especializados buscan, precisamente, los elementos formales convencionales que los innovadores reemplazan para distinguir lo que es arte de lo que no lo es. No asisten a un espectáculo de ballet para mirar a la gente correr, saltar y caer; eso es algo que pueden ver en cualquier parte. En cambio, van a ver gente que hace los difíciles y esotéricos movimientos formales que significan “verdadera danza”. La capacidad de considerar el material cotidiano como materia de arte –de percibir que correr, saltar y caer no son solo eso, sino también los elementos de un lenguaje diferente del medio– distingue entonces a los miembros serios del público de aquellos bien socializados de la cultura; y la ironía radica en que estos últimos conocen perfectamente bien esos materiales, aunque no como materia de arte (Becker, 1982a: 49-50).

Los estudiantes también actúan así. Saben escribir en un lenguaje liso y llano, pero no quieren usarlo para expresar el saber que tan duramente han ganado. Recordemos al estudiante que me recriminó: “Pero, Howie, si dice las cosas de esa manera, da la impresión de que cualquiera podría decir lo que usted dice”. Si alguien quiere autoconvencerse de que el tiempo y el esfuerzo dedicados a obtener su título universitario han valido la pena, de que está eligiendo una dirección que cambiará su vida, entonces querrá verse diferente a todos, no igual. Esta actitud es responsable de un círculo verdaderamente perverso, en el cual los estudiantes repiten los peores excesos estilísticos de las revistas especializadas, aprenden que esos mismos excesos son distintivos de su trabajo, frente a lo que los demás imbéciles andan diciendo y escribiendo

por ahí, escriben más artículos como aquellos de los que extrajeron tantas enseñanzas y los envían a revistas cuyos editores los publican.

¿Por qué hacen eso los editores? Porque no tienen nada mejor a mano. Porque la cantidad de revistas ha aumentado astronómicamente y la cantidad de personas cultas e informadas disponibles para hacer el imprescindible referato o arbitraje de pares –que reseño en el capítulo 10– no es bastante grande para manejar la carga, lo cual –según nos dice Andrew Abbott, durante muchos años editor del AJS– lleva a que esta evaluación sea realizada no por el académico culto e informado que implica la designación “arbitraje de pares”, sino por estudiantes de posgrado que aprovechan la oportunidad de hacer este trabajo de adultos (Abbott, 1999: 190-191). Y con eso las revistas aportan la materia prima necesaria para que la siguiente generación aprenda sus malos hábitos.

Estas condiciones son históricamente específicas y cambian en la medida en que cambian las organizaciones sociales donde trabajamos. Las condiciones de publicación (teniendo, como tienen, una base organizacional) cambian, la situación laboral de los editores y los lectores cambia, y lo que se esperaba –e incluso se exigía– de los autores también cambia. Eso hace que cambie el conocimiento común –podríamos llamarlo “opinión pública” entre los miembros de la especialidad–; es decir, esas cosas que, por experiencia, la gente aprende que puede decir, creer y encarnar sin ser castigada por ello. También hablaré de estos cambios en el capítulo 10.

■

[5] En latín en el original (pl., personae), con el sentido de “carácter” o, como se señala más adelante, “tipo humano”. [N. de T.]

[6] Kiriwi es el nombre oficial de las islas Trobriand. [N. de T.]

3. La Única Manera Correcta



Los escritores académicos tienen que organizar su material y decir lo que dicen con claridad suficiente como para que los lectores puedan seguir su razonamiento y aceptar las conclusiones. Solo consiguen que el trabajo sea más arduo de lo necesario cuando piensan que existe una Única Manera Correcta de hacerlo, que cada artículo o monografía que escriben tiene una estructura previa que ellos deben encontrar. Por el contrario, simplifican su tarea cuando reconocen que existen muchas maneras eficaces de decir algo, y que su trabajo consiste en elegir una y ponerla en práctica, de modo que los lectores sepan lo que están haciendo.

En la era preinformática, cuando “cortar” y “pegar” eran laboriosas tareas físicas y no atajos de teclado, la pereza o la desidia podrían haber explicado esta renuencia. Ahora, en cambio, podemos modificar nuestra prosa con suma facilidad. Pero los estudiantes y los académicos todavía rehúyen la reescritura, aunque en estos días el motivo para hacerlo es más psicológico que otra cosa. Los estudiantes todavía son subalternos en una organización jerárquica: la facultad. La relación amo-esclavo o patrón-obrero, característica de las facultades, ofrece numerosas razones para no desear reescribir, algunas de ellas en extremo sensatas. Los docentes y los directivos universitarios abrigan la pretensión de que sus sistemas de recompensas estimulen el aprendizaje. Pero, por lo general, esos sistemas les enseñan a los estudiantes a obtener calificaciones en vez de enseñarles a interesarse por los temas que estudian o por hacer un gran trabajo. (Este análisis está basado en la investigación incluida en Becker, Geer y Hughes, 1968. No conozco ninguna investigación posterior que se ocupe de estos puntos específicos, pero todo el mundo actúa y habla como si nada hubiera cambiado tanto desde nuestro estudio realizado tanto tiempo atrás). Interrogando a sus instructores y confiando en la experiencia de sus pares, los estudiantes intentan descubrir qué deben hacer exactamente para obtener buenas calificaciones. Cuando por fin lo averiguan, hacen lo que les han dicho que tienen que hacer... y nada más. Pocos aprenden (y en cuanto a esto, todos podemos recurrir a nuestros recuerdos como estudiantes y docentes) que deben reescribir o revisar lo que producen. Por el contrario, aprenden que un estudiante capaz escribe sus monografías una sola vez y las resuelve lo mejor que puede de un plumazo. Si no le

importa demasiado el trabajo que está haciendo –si no es más que una tarea para aprobar un curso y ya ha calculado que merece determinada cantidad de esfuerzo y nada más–, entonces es probable que intente terminarlo enseguida, y al diablo con ello. Seguramente tiene mejores maneras de emplear su tiempo.

Las escuelas también les enseñan a los estudiantes a pensar la escritura como una suerte de prueba: el docente les entrega un problema, intentan responderlo y luego continúan con el siguiente. Un disparo por problema. Retomar, repensar ese tema es, en algún sentido, “hacer trampa” o “un engaño”, sobre todo si han tenido la ventaja de que alguien los entrenara después del primer intento. En cierto modo, ya no sería una puesta a prueba de sus propias capacidades. Pueden escuchar a su maestro de sexto grado diciéndoles: “¿Lo has hecho tú solo?”. Aquello que un estudiante podría considerar capacitación o engaño, por supuesto, para las personas más experimentadas es recibir una respuesta crítica de lectores preparados.

Hace muchos años, Joseph Williams me sugirió que los estudiantes, por el solo hecho de ser jóvenes, no tienen la experiencia de vida que les permitiría usar la imaginación para salir de sus propios mundos egocéntricos. Por lo tanto, no pueden imaginar la respuesta del público a ese texto que han producido ni tampoco la posibilidad de que exista otro texto más allá del que han escrito. Pero la falta de experiencia puede ser producto de cómo las escuelas infantilizan a los jóvenes antes que de la juventud propiamente dicha. Los estudiantes de posgrado aprecian más la necesidad de reescritura cuando, en una etapa avanzada de su carrera, al contemplar la posibilidad de leer su trabajo en un encuentro profesional, vislumbran por primera vez un público de completos extraños capaces de triturar su lógica, sus datos y su prosa.

Todos estos motivos podrían explicar por qué las personas no reescriben, pero no la vergüenza y la incomodidad que les provoca la sola idea de hacerlo. Estos sentimientos también tienen su origen en la escuela. Nadie que esté vinculado con las escuelas, ni los docentes ni los directivos, les dice a los estudiantes cómo se hacen esos escritos que leen: los libros de texto o las publicaciones de sus profesores, por ejemplo. La separación entre trabajo académico y

enseñanza, imperante en casi todas las escuelas y universidades, les oculta este proceso a los estudiantes. (Del mismo modo que, de acuerdo con el físico y epistemólogo Thomas Kuhn, las historias de la ciencia ocultan todos los pasos en falso y errores que se han cometido en los programas de investigación, que finalmente produjeron los éxitos que tanto celebran). Los estudiantes no saben –dado que nunca han visto trabajar a sus profesores, ni mucho menos a los autores de los libros de texto– que esas personas hacen las cosas más de una vez, en lugar de tratar a su trabajo profesional como una casi-prueba. No saben que los editores de revistas a menudo devuelven los artículos a sus autores para que los revisen y corrijan, como tampoco saben que las editoriales contratan a editores para mejorar la prosa de los libros que publican. No se imaginan que el proceso de revisar y editar es algo que nos involucra a todos, sin excepción, y no una medida de emergencia destinada a resolver casos escandalosos de incompetencia profesional.

Los estudiantes piensan que sus profesores –y los autores de los libros de texto que esos profesores los conminan a leer– son autoridades por otra razón obvia: están por encima de ellos en la jerarquía escolar. Son los patrones que reparten las calificaciones y juzgan sus trabajos. A menos que los estudiantes decidan que las instituciones educativas a las que asisten son un fraude (y es sorprendente que muy pocos lo hagan, considerando los datos y las pruebas con que cuentan), aceptarán la proposición organizativa implícita de que quienes dirigen las escuelas donde estudian saben lo que hacen. Entonces, sus superiores académicos no solo jamás reescriben nada; cuando escriben, los textos les salen “bien” desde un principio. De modo que los estudiantes aprenden y realmente creen, al menos durante un tiempo, que los “verdaderos escritores” (o los “profesionales” o las personas “inteligentes”) hacen las cosas bien desde el primer momento. Solo los tontos tienen que volver a hacer lo mismo una y otra vez. Esta podría ser otra versión de la mentalidad de prueba: la creencia en que poder hacerlo bien en el primer intento muestra una capacidad superior. Esto también es jerarquía, llevada al máximo y en su peor aspecto: los subalternos toman esas evaluaciones legitimadas por la estratificación de las escuelas y la escolaridad –por ejemplo, las calificaciones y los comentarios de los maestros– como juicios definitivos e

incuestionables de su valor personal (en Becker, Geer y Hughes, 1968: 116-128, se detallan las pruebas disponibles que conducen a esta interpretación. Que yo sepa, nadie ha cuestionado esta caracterización).

Todas estas ideas –sobre no reescribir, sobre la monografía estudiantil como señal de talento personal– se apoyan en la falaz premisa de que existe una “respuesta correcta”, una “mejor manera” de hacer las cosas. Algunos lectores pensarán que acabo de inventar un argumento débil y fácil de refutar, que los estudiantes y los docentes serios saben que no hay una Única Manera Correcta. Pero los estudiantes y los docentes creen que existe una Única Manera Correcta porque las instituciones donde trabajan encarnan ese supuesto. Las ideas de “la respuesta correcta” y “la mejor manera” encuentran su morada natural en la jerarquía. La mayoría cree que los personajes más encumbrados de las organizaciones jerárquicas saben más y mejor que los que están abajo. No es así. Los estudios de organizaciones muestran que los superiores pueden saber más sobre algunas cosas, pero casi siempre saben muchísimo menos acerca de muchas otras. Incluso conocen menos sobre la actividad central de la organización, cuando todo nos llevaría a suponer lo contrario. Pero la teoría oficial de la organización, y usualmente de la sociedad que la rodea, ignora estos resultados e insiste en que los más encumbrados realmente saben más y mejor. Lo que saben es, de hecho y por definición, la “respuesta correcta”.

No importa que las verdaderas autoridades sobre un tema sepan que nunca existe una sola respuesta correcta para ningún asunto dado, sino un conjunto de respuestas provisionarias que compiten por la atención y la aceptación. Los estudiantes, sobre todo los de grado, no quieren enterarse de eso. ¿Por qué molestarse en aprender algo que no es verdad, solo para, al día siguiente, tener que aprender alguna otra cosa que lo reemplace? A los académicos que creen en la verdad tampoco les agrada, ya sea porque ellos mismos han descubierto la verdad o porque son meros epígonos de sus descubridores. Los líderes del campo deben de saber. Y lo que saben está en los libros. Eso es auténtica jerarquía, y puede observarse con claridad meridiana cuando un experimento de química realizado en clase no produce el resultado “correcto” y el profesor les dice a los estudiantes lo que tendría que haber ocurrido y lo que, por

consiguiendo, deben anotar en sus cuadernos (sí, eso ocurre).

Si existe una respuesta correcta y usted cree que los guardianes que dirigen la institución donde estudia o trabaja la conocen, entonces sabe que su tarea es encontrarla y reproducirla cuando así se lo requieran, para demostrar que merece ser recompensado e incluso convertirse en uno de esos guardianes. Esa es la versión de los estudiantes de grado. Una versión ligeramente más sofisticada aflige a los estudiantes de posgrado y los profesionales. Dado que lo que usted está escribiendo es algo nuevo, la Única Manera Correcta no existe, pero su ideal platónico sí existe en algún lugar allá arriba, y usted tiene la responsabilidad de descubrirlo y bajarlo al papel. Supongo que a muchos de nosotros nos gustaría que los lectores sintieran que hemos encontrado una manera correcta preestablecida de decir lo que decimos, una que parezca que no puede ser de otro modo. Pero los escritores serios descubren esa forma perfecta (es decir, una manera de hacer lo que quieren hacer, aunque no sea la única posible) después de prolongadas exploraciones, no la primera vez.

El sociólogo Harvey Molotch lo expresó en estos términos en una nota que me envió:

Uno de los problemas de los escritores es que piensan que una oración, un párrafo o un artículo dados deben ser “los correctos”. El hecho de haberse entrenado en una tierra de “hechos”, donde se celebran las “respuestas correctas” –incluida la manera “correcta” de acercarse a su libro de química o a su manual de lengua inglesa– los paraliza frente al teclado. Su problema es que hay muchas oraciones correctas, muchas estructuras correctas para un ensayo. Tenemos que liberarnos de la idea de que existe solo una única manera CORRECTA. Cuando no lo hacemos, la contradicción con la realidad literalmente nos sofoca porque es imposible demostrar (ante nosotros mismos) que una oración, un párrafo o un artículo son, sin lugar a dudas, los correctos. Los estudiantes dejan salir las palabras, pero por supuesto que esas palabras ni siquiera superarían en el primer esbozo la prueba del “OK”, y mucho menos la de encarnar LO CORRECTO y LA ESENCIA PERFECTA DE LO CORRECTO. Al no tener idea de lo que es un intento, un primer

borrador, un borrador a secas, los estudiantes solo pueden sentir frustración ante la perspectiva del fracaso. Después de un tiempo, uno ve los primeros pensamientos tentativos de un párrafo o un artículo como un fracaso obvio ante esta situación de prueba, y por lo tanto ni siquiera comienza a escribir: la famosa parálisis del escritor. El miedo al fracaso es un miedo certero, porque nadie podría superar la prueba autoimpuesta de lograr la única versión correcta, y el fracaso entonces se vuelve especialmente (y perturbadoramente) evidente con el primer borrador.

Algunas dificultades de escritura muy comunes, y también muy específicas, tienen su origen en esta actitud: el problema de empezar y el problema de “cómo organizarlo”. Ninguna de estas dos cuestiones tiene una respuesta única que haya que descubrir. Cualquier cosa que hagamos será una solución de compromiso entre posibilidades conflictivas. Eso no significa que no podamos alcanzar opciones viables, sino que no podemos contar con encontrar la solución perfecta que estaba allí, esperando que la encontráramos.

La mayoría de los escritores, incluso profesionales, tienen problemas para empezar. Comienzan una y otra vez, trabajan sobre la primera oración o el primer párrafo incansablemente, dado que cada nuevo intento les resulta insatisfactorio por distintas razones. Empiezan de ese modo porque creen que existe una Única Manera Correcta, y piensan que, si la encuentran, todo lo demás se resolverá solo, y desaparecerán los demás problemas, que los creadores temen que los esperen agazapados en un hipotético futuro. Con esta idea poco realista en mente, se predisponen al fracaso.

Supongamos que debo presentar un informe de mi estudio sobre los docentes de Chicago. (He utilizado como ejemplo este viejo texto, mi propia tesis de doctorado, porque lo conozco bien y porque los problemas que presenta todavía acucian a los estudiantes, quienes a su vez encuentran útiles las soluciones que propongo). A grandes trazos, la investigación se ocupaba de la raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional. ¿Cómo empezar? Diciendo, por ejemplo: “La cultura de la enseñanza escolar define al alumno de clase baja, y especialmente negro, como difícil de tratar.

Por eso, los maestros evitan trabajar en esas escuelas y piden el traslado a instituciones de clases más altas en cuanto tienen suficiente antigüedad para hacerlo, lo que a su vez implica que las escuelas de clases más bajas siempre tienen un cuerpo docente nuevo e inexperto”. Si bien estoy hablando de una tesis concluida y aprobada en 1951, todavía tengo problemas para escribir una oración introductoria concisa. (Imaginen mis intentos de hacerlo en 1951, cuando no sabía aun de qué trataría la tesis). Si leo la oración que acabo de tipear, podría pensar: “Un momento, a ver, ¿realmente quiero decir ‘la cultura de la enseñanza escolar’”? Después de todo, en sentido antropológico estricto, no es exactamente una cultura, ¿verdad? Quiero decir que no pasa de generación en generación ni abarca todos los aspectos de la vida; en realidad, no es un “diseño de vida”. Si la llamo “cultura” seguramente me meteré en problemas, y bien merecido lo tendría, por estar diciendo algo que quizás no quiero decir. De modo que tiro esa página imaginaria a la papelería imaginaria y vuelvo a intentarlo.

Podría sustituir “cultura” con “creencias compartidas” y sentirme más satisfecho. Pero entonces notaría que estaba hablando de clases y recordaría el conjunto de implicaciones alrededor de las numerosas maneras en que los sociólogos reflexionan sobre ellas. ¿A qué versión me refiriría? ¿A la de W. Lloyd Wagner? ¿A la de Karl Marx? Podría decidir repasar la bibliografía sobre clases antes de emplear esa expresión. Entonces tendría que empezar todo de nuevo. Pero ahora podría advertir que había dicho “Por eso, los maestros hacen esto o lo otro”. Esa es una afirmación causal bastante directa. ¿Realmente pienso que la causalidad social funciona de esa manera? ¿No debería usar una expresión menos comprometedora? En suma, cada manera de decirlo me llevaría por un sendero que no había explorado del todo y que quizás no querría tomar si realmente comprendiera hacia dónde me conduciría. Las observaciones más simples tienen consecuencias que podrían no gustarme; y ni siquiera las habría advertido. (Los lectores curiosos podrán consultar lo que resultó en Becker, 1980 [1951]).

Es por eso que la gente hace bosquejos. Quizás trabajar sobre un bosquejo del rompecabezas ayude a captar todas las implicaciones, eludir todas las trampas y encontrar la solución. Entonces sí que

uno hallará la Única Manera Correcta. Un bosquejo puede ayudarlo a empezar –incluso aunque no encuentre el camino– solo si es tan detallado como para ser ese artículo o monografía cuyo esqueleto pretende ser. Entonces estamos frente al mismo problema, aunque de forma levemente distinta.

Las introducciones presentan el escollo de las implicaciones no deseadas de una manera peculiarmente difícil. Cuando todavía no me había graduado, Everett Hughes me dijo que las escribiera al final. “Se supone que las introducciones son para introducir un tema, para presentarlo. ¿Cómo hará para presentar algo que todavía no ha escrito? Algo que aún no sabe qué es. Escríbalo primero, y después sabrá cómo presentarlo”. Si lo hago, descubro que dispongo de una amplia variedad de introducciones posibles, que cada una es correcta a su manera, y que cada una da un matiz levemente distinto a mi pensamiento. No tengo que encontrar la Única Manera Correcta de decir lo que quiero decir; antes bien, tengo que descubrir eso que quiero decir. Pero puedo hacerlo con más facilidad después de haber dicho todo lo que dije. Si escribo mis frases introductorias una vez finalizado el cuerpo del texto, el problema de la Única Manera Correcta será menos acuciante.

El miedo a quedar atado a las implicaciones de una afirmación inicial también explica que las personas comiencen con esas oraciones y esos párrafos vacíos de sentido tan comunes en la escritura académica. “En este estudio nos ocuparemos del problema de las carreras”, o bien “La raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional inciden en el problema de la educación pública”. Estas oraciones recurren a una típica maniobra evasiva: señalar algo sin decir nada, o sin decir mucho, al respecto. ¿Qué ocurre con las carreras universitarias? ¿Cómo afectan todas esas cosas a la educación pública? Las personas que apuntan bosquejos hacen lo mismo, en la medida en que los suyos son bosquejos de temas y no de oraciones. Pero apenas transforman los encabezamientos de los temas en oraciones con sentido, los problemas que parecían resueltos regresan con igual intensidad.

Sin embargo, muchos científicos sociales creen estar haciendo las cosas bien cuando comienzan sus textos con evasivas. Revelan datos de a uno por vez, como si fueran pistas en una historia de

detectives, y esperan que los lectores les crean todo hasta que producen el último párrafo, por demás impactante, que sintetiza el argumento y las pruebas. Tal vez obedezcan a un prurito científico que les prohíbe llegar a una conclusión antes de haber expuesto todas las pruebas (y que ignora el excelente ejemplo de las demostraciones matemáticas, que comienzan postulando la proposición que debe ser probada). Los investigadores suelen informar de esta manera los resultados de sus investigaciones. Un cuadro muestra, por ejemplo, que la clase y el prejuicio de sesgo racista están directamente relacionados. El siguiente explica que esto solo es verdad cuando la educación se mantiene constante. Las tablas posteriores expresan que el efecto de la edad o la etnia complican todavía más las cosas, y así sucesivamente a lo largo de un camino de ítems, antes de que aparezca la primera conclusión.

Tengo el hábito de sugerirles a estos Conan Doyle en potencia que den la primera posición a ese último párrafo triunfal, porque de ese modo podrán decirles a los lectores hacia dónde se encamina el argumento y qué es lo que, en última instancia, demostrará todo ese material. Eso hace surgir la otra razón de tanta mezquindad: “Si revelo el final al principio, nadie leerá el resto de lo que escribí”. Pero los artículos científicos rara vez utilizan materiales cuyo excesivo suspenso alcance para garantizar el formato. Si usted dispone en el comienzo el párrafo que revela el secreto, tendrá la opción de retomarlo y decir explícitamente cómo contribuye cada sección de su trabajo a alcanzar ese resultado, en vez de tener que ocultar su función tras una prosa poco o nada comprometida.

Supongamos que, como le sucedió Prudence Rains (1971), debemos informar los resultados de un estudio sobre madres solteras (a las que entonces se denominaba “madres no casadas”). Podríamos, en el clásico estilo evasivo, comenzar nuestro libro con estas palabras: “Este estudio investiga las experiencias de las madres solteras, con especial atención a sus carreras, los aspectos morales de su situación y la influencia de las agencias sociales”. Sin revelar absolutamente nada, ese inicio pondría en manos del lector una serie de “muestras” no relacionadas entre sí que, en el transcurso del libro, reemplazaremos con oraciones que afirmen y expliquen relaciones reales entre entidades reales.

Afortunadamente, Rains no hizo eso. En cambio, escribió una introducción modelo en la que explica con absoluta claridad lo que luego analizará en detalle en el resto del libro. Decidí citarla en extenso:

Llegar a ser una madre soltera es la consecuencia de una serie particular de acontecimientos que comienza con incursiones en la intimidad y la sexualidad, deriva en un embarazo, y culmina en el nacimiento de un hijo ilegítimo. Muchas jóvenes no tienen relaciones sexuales antes del matrimonio. Muchas de las que sí las tienen no quedan embarazadas. Y la mayoría de las jóvenes que quedan embarazadas sin estar casadas no llegan a ser madres solteras. En este sentido, las jóvenes que se convierten en madres solteras comparten con otras jóvenes una carrera que consiste en los pasos que las llevaron a ser madres solteras en vez de futuras esposas, clientes de médicos abortistas, amantes expertas en métodos anticonceptivos o jóvenes virtuosas.

Los aspectos más significativos de esta carrera son los morales, porque la sexualidad, el embarazo y la maternidad son temas estrechamente vinculados a las concepciones de la respetabilidad femenina y están íntimamente conectados con la idea que las mujeres tienen de sí mismas. Convertirse en madre soltera no es un problema que solo concierna al ámbito privado, o una complicación meramente práctica; es el tipo de problema que requiere consideraciones públicas, suscita preguntas retrospectivas y, por encima de todo, pone en cuestión el tipo de persona que era o es una madre soltera.

En este sentido, la carrera moral de una madre soltera es equivalente a las carreras morales de otras personas cuyos actos se consideran desviados y cuya individualidad se ve implicada públicamente. Para la carrera moral de esas personas son importantes, si no centrales, los entes sociales con las que pueden entrar en contacto debido a su situación. Estos entes e instituciones sociales, ya sea que se encarguen de la rehabilitación, el encarcelamiento, la ayuda o el castigo, proveen e imponen interpretaciones de la situación actual de esas personas, del pasado que las condujo a ella, y de las posibilidades futuras (Rains, 1971:

1-2).

Esa introducción, al desplegar la hoja de ruta del viaje que la autora piensa iniciar, permite a los lectores vincular cualquier parte del argumento con la estructura general. Los lectores que cuentan con esta clase de mapas rara vez se sienten confundidos o perdidos.

Pese a todo, las oraciones vacías y evasivas en realidad son una buena manera de comenzar un primer borrador. Nos darán cierta libertad en un momento en que no queremos ni necesitamos comprometernos y, más importante todavía, nos permitirán empezar. Si escribimos una oración de esas, podremos continuar sin preocuparnos por haber puesto el pie en el camino errado... porque, a decir verdad, todavía no habremos dado el primer paso. Pero cuando hayamos escrito el resto de lo que tenemos para decir, no olvidemos desprendernos de esos sustitutos y optar por oraciones reales que expresen lo que deseamos comunicar.

Supongamos que sigo el consejo y empiezo por cualquier otra parte. Si no comienzo por el comienzo, ¿dónde comienzo? ¿Qué escribo primero? ¿Cualquier frase que escriba no me comprometerá tanto como una oración inicial? ¿Acaso no es cierto que cada oración incluye en sí, al menos de manera implícita, el argumento completo? Por supuesto. ¿Y entonces? Es importante recordar que cualquier oración es pasible de modificaciones, reescrituras, eliminación o refutación. Eso nos permitirá escribir cualquier cosa que se nos ocurra. Ninguna oración compromete, y esto no porque no prefigure el argumento –como teme la gente–, sino porque nada malo ocurrirá si sale mal. Podemos escribir una sarta de insensateces, ideas que resulten por completo ajenas o contrarias a nuestro pensamiento, y no pasará nada.

Una vez que hayamos comprendido que escribir una oración no nos hará daño, una vez que lo sepamos porque lo hemos intentado, podremos hacer lo que habitualmente les pido a mis estudiantes que intenten: escribir lo que les venga a la cabeza, a la máxima velocidad que alcancen sus dedos sobre el teclado, sin remitirse a bosquejos, notas, datos, libros o cualquier otra ayuda. El objetivo es descubrir qué nos gustaría decir, qué nos ha llevado a pensar todo

nuestro trabajo anterior sobre el tema o el proyecto. Este es el artificio que los maestros de composición denominan “escritura libre”, del que tuve las primeras noticias en Elbow (1981: 13-19), y que luego encontré expresado en forma menos académica en Bird by Bird (Lamott, 1994: 21-27), donde consta con el nombre (ya mencionado y, obviamente, menos recatado) de “primer borrador de mierda”.

Si nos convencemos de hacer esto (en el capítulo 6, Pamela Richards analiza las razones que nos llevan a rehuir esa opción), también haremos algunos descubrimientos interesantes. Si obedecemos las directivas y escribimos lo que nos viene a la cabeza, descubriremos que no tenemos la abrumadora variedad de opciones que tanto temíamos tener. Veremos, una vez que hayamos trasladado nuestras ideas al papel, que en su mayoría son ligeras variaciones de unos pocos temas. Sabemos lo que queremos decir y, cuando tengamos las diferentes versiones delante de los ojos, comprobaremos sin dificultad lo triviales que son las diferencias. O, si existen diferencias reales (aunque rara vez existen), sabremos a ciencia cierta cuáles son nuestras opciones.

(Este mismo truco ayuda a los estudiantes que se estancan a la hora de elegir el tema de su tesis. Pídeles que escriban, en una o dos oraciones, cien ideas de tesis diferentes. Serán pocos los que superen las veinte o veinticinco sin darse cuenta de que solo tienen dos o tres ideas, que casi siempre son variaciones de un tema común).

Si escribimos de esta manera, casi seguramente descubriremos lo que tenemos en mente una vez que hayamos llegado al final del borrador. El último párrafo nos revelará aquello que debe figurar en la introducción, y podremos volver atrás e incluirlo y luego hacer cambios menores en otros párrafos según lo requiera nuestro enfoque recién descubierto.

En suma: cuando llegamos a la instancia de escribir algo, es porque ya hemos pensado mucho al respecto. Hemos invertido en todo lo que ya hemos venido trabajando, y esa dedicación nos compromete con un punto de vista y determinada manera de encarar el problema. Probablemente no podríamos, aunque quisiéramos, encararlo de un modo diferente. Estamos comprometidos no por la

elección de las palabras, sino por el análisis que ya hemos hecho, por todos nuestros pensamientos y acciones previos. Por eso, el comienzo –la manera de comenzar que elijamos– no tiene mayor importancia. Habíamos decidido mucho antes el camino que tomar y nuestro destino.

La escritura de un borrador no pensado, no planeado (lo que alguna vez, anticipando la terminología de Lamott, Joy Carlton llamó, sin elegancia pero acertadamente, un borrador “vomitado”), demuestra algo más. No podemos afrontar el torbellino de pensamientos que se agolpan en nuestra cabeza cuando miramos la pantalla e intentamos decidir por dónde comenzar. Nadie puede. El miedo a ese caos es uno de los motivos de los rituales que describieron los estudiantes de mi seminario. Primero se nos ocurre una cosa, después otra. Cuando llegamos a la cuarta idea, la número uno se ha esfumado. Muy probablemente, el quinto pensamiento es igual al primero. Por cierto, tardaremos muy poco tiempo en repasar nuestro repertorio completo. ¿Cuántos pensamientos, cuántas ideas podemos tener sobre un tema?

Por eso es tan importante escribir un borrador en vez de continuar preparándonos y pensando en lo que escribiremos cuando por fin comencemos. Es necesario otorgar un cuerpo físico a los pensamientos, escribirlos en alguna forma permanente. Un pensamiento escrito (y no arrojado de inmediato a la basura) es obstinado, no cambia de forma, no puede compararse con los otros pensamientos que vienen detrás. Solo nos enteraremos de cuán pocas ideas tenemos en realidad si las escribimos, si las colocamos una al lado de la otra y luego las comparamos. Por este motivo es útil “dictarle” los primeros borradores al celular o a la computadora. La forma física invisible de la grabación hace que, en cierto modo, el pensamiento sea menos comprometedor. Produce la sensación de que las palabras son “reales” y, al mismo tiempo, que es menos probable que nos comprometan con “posiciones peligrosas”. Todo lo contrario. Al permitirnos descubrir lo que queremos decir, nos facilita la escritura de las primeras oraciones.

Un problema igual de insoluble que el de cómo comenzar –en realidad, otra versión de ese problema– es el de cómo organizar lo que tenemos para decir. Los estudiantes suelen quejarse de no poder

decidir cómo disponer su material: si decir primero esto o aquello, si usar esta o aquella idea como principio ordenador. La teoría de que existe una Única Manera Correcta de hacer las cosas también provoca daños en este aspecto. Utilizaré otro ejemplo de mi tesis como material de análisis.

Tenía que informar resultados sencillos. Los maestros de escuela habían evaluado una cantidad de facetas de su trabajo: su relación con los alumnos, con los padres de los alumnos, con los directivos para quienes trabajaban, y con sus colegas educadores. En cada categoría, les agradaban las personas que facilitaban su trabajo y les desagradaban quienes lo volvían más complejo. Desde su perspectiva, las escuelas variaban, sobre todo, según la clase social de los estudiantes. Categorizaban a los chicos y sus padres de acuerdo con su propia versión de un sistema de clases sociales. Describían a “los chicos de los barrios bajos” (término que acuñaron y que abarcaba a la mayoría de los niños afrodescendientes –pero no a todos– y también a una considerable cantidad de niños blancos) como difíciles de educar. También les resultaban problemáticos los alumnos de clase media alta, a quienes consideraban inteligentes pero poco respetuosos de la edad y la autoridad de los profesores. La mayoría de los maestros preferían a los estudiantes de clase trabajadora, que cumplían con las tareas escolares cotidianas pero eran dóciles y, por lo tanto, fáciles de manejar. Asimismo preferían a los padres de clase trabajadora porque colaboraban con ellos en el control de sus hijos. La entonces común segregación residencial (que continúa tan vigente como antes) también facilitó la diferenciación de las escuelas según la clase social de los alumnos. En la mayoría de las escuelas predominaba una u otra clase social.

Ese análisis me reveló un abanico simple de maneras de organizar el material (resultante de sesenta entrevistas con docentes). Para analizar las relaciones que tenían los maestros con los estudiantes, los padres, los directivos y otros maestros, podía describir, bajo cada apartado, cómo variaban según la clase social de la escuela. O podía escribir sobre las escuelas de los barrios “bajos”, las escuelas de clase trabajadora y las escuelas de clase media alta, explicando cómo en cada una de ellas se establecía la constelación particular de relaciones de los maestros con los cuatro grupos.

¿Cómo decidí? En un principio no podía ver diferencia alguna entre esas dos opciones, por lo menos respecto del grueso de la escritura. Independientemente del camino que eligiera, tendría que describir a maestros y alumnos de clase trabajadora, maestros y colegas de barrios marginales, maestros y directivos de escuelas de clase media, y todas las otras combinaciones de relaciones y tipos escolares creadas por la clasificación cruzada de relación y clase. Mis unidades descriptivas, más pequeñas, pasarían por el mismo proceso para analizar esas combinaciones. Las oraciones de apertura y cierre, que relacionarían las pequeñas unidades con el todo, serían diferentes, al igual que las conclusiones a las cuales arribaría. Más allá de cómo organizara en última instancia el material, podría usar cualquier cosa que escribiera. De las dos maneras informaría los mismos resultados (aunque en diferente orden) y llegaría esencialmente a las mismas conclusiones (aunque los términos y énfasis utilizados serían distintos). Lo que diría sobre las implicaciones para la teoría de las ciencias sociales y las políticas sociales también diferiría, por supuesto. Si usaba mis resultados para contestar diferentes preguntas, las respuestas serían diferentes. Pero nada de eso afectaría la tarea que me esperaba en lo inmediato: empezar a escribir mi tesis. ¿Por qué preocuparme entonces?

Me preocupaba –todo el mundo se preocupa– porque el problema, siendo tan importante, no podía resolverse de una manera racional. Más allá del camino que escogiera, terminaba queriendo hablar –o hablando– de algo que todavía no había mencionado o explicado. Podía empezar escribiendo sobre las escuelas en las barriadas, pero solo si analizaba los cuatro grupos y las relaciones que con ellos sostenían los docentes. Pero no podía hablar de esas relaciones sin explicar los temas teóricos implícitos. Tendría que explicar, por ejemplo, que los trabajadores que prestan servicios –como los maestros– suelen juzgar a las personas con quienes trabajan según qué tan fácil o difícil es para esas personas realizar su tarea diaria. De hacerlo así, estaría empezando por las relaciones. Pero no podía decir nada sensato acerca de ellas sin explicar antes la clase social y su importancia para determinar la capacidad de aprendizaje escolar y el comportamiento aceptable de los niños, y la buena voluntad y disposición de los padres para ayudar a los maestros a mantener a raya a sus hijos. Ya se habrá entendido a dónde conduce todo esto.

En cierta ocasión, esta espiral llevó a mi colega Blanche Geer a desear poder escribir aquello que quería decir sobre la superficie de una esfera, de modo que nada tuviera que ocupar el primer lugar. Mediante esa estrategia, la decisión de qué leer primero quedaría en manos del lector. La imagen de escribir sobre una esfera manifiesta con exactitud el carácter del problema, insoluble, como usualmente lo define la gente. No podemos hablar de todo a la vez, por mucho que lo deseemos, por mucho que parezca ser la única manera posible de hacerlo. Pero sí podemos resolver el problema, por supuesto. Todo el mundo lo resuelve tarde o temprano. Por ejemplo, una solución consiste en tomar las relaciones entre los maestros y los otros grupos, pero con la advertencia de que existe otra manera de analizarlas que, a su debido tiempo, también será explicada.

La cuestión de cómo organizar la información sigue siendo un problema para los escritores porque, una vez más, imaginan que existe una Única Manera Correcta. No se permiten ver que cada una de las maneras que encuentran tiene algún aspecto favorable y que ninguna de ellas es perfecta. Los cultores de la perfección platónica aborrecen las soluciones de compromiso pragmáticas y solo las aceptan cuando la realidad –la necesidad de terminar un artículo o una tesis, por ejemplo– los compele a hacerlo.

Pero los escritores tienen razones más inmediatas por las que preocuparse que la de no conocer la Única Manera Correcta. Al principio, ni siquiera saben cuáles son esas pequeñas unidades, los fragmentos que compondrán el resultado definitivo. Tampoco tienen demasiada idea de los caminos alternativos que podrían confluir. Por ejemplo, no se dan cuenta de que pueden optar entre organizar su análisis por clases de escuelas o clases de relaciones laborales. Tienen la vaga noción de que una cosa podría llevar a la otra, de que una idea podría estar en alguna clase de relación causal con otra, de que toda idea es siempre una versión específica de otra más general. Pero podrían equivocarse. Esos pensamientos podrían contradecir algo que han leído en Durkheim o Weber, o incluso ser desmentidos por su propia información. La gente espera resolver estos problemas haciendo bosquejos.

Los bosquejos pueden ayudar cuando no empezamos por ellos. Si,

por el contrario, comenzamos escribiendo todo, vomitando nuestras ideas a la velocidad máxima que puedan alcanzar nuestros dedos sobre el teclado, descubriremos la respuesta a la primera pregunta: los fragmentos con los que tendremos que trabajar son las diversas cosas que acabamos de escribir. Esos fragmentos tendrán distinto nivel de generalidad, o deberían tenerlo. Unos constituirán observaciones específicas: los maestros detestan a los niños que dicen malas palabras. Otros serán más generales: los maestros no pueden tolerar que nadie desafíe su autoridad en el aula. Algunos tendrán relación con la bibliografía sobre escolaridad: Max Weber dice que la burocracia es una administración de sesiones secretas. Otros versarán sobre la organización social: las escuelas de las barriadas poseen poblaciones docentes inestables, mientras que las escuelas de clase media alta –dado que los maestros rara vez las abandonan– tienen planteles docentes más estables. Habrá fragmentos que se ocuparán de las carreras y las experiencias individuales: los maestros que, por algún motivo, han pasado varios años en una escuela de un barrio “bajo” ya no sienten deseos de dejarla.

Una vez que tengamos los fragmentos, comprobaremos que son desiguales, que van de lo general a lo específico, y que aparentemente no corresponden a ninguna forma específica de pensar el tema. Ahora tendremos que ordenarlos, de modo tal que al menos parezcan pasar lógicamente de un punto a otro y constituir lo que un lector promedio reconocería como un argumento razonable. ¿Cómo hacerlo?

La gente resuelve este problema en formas variadas. Yo utilizo el siguiente principio para optar entre las soluciones posibles: hacer primero lo que resulte más fácil. Escribir la parte que sea más sencilla de escribir. Realizar tareas simples, como clasificar los papeles. Esta es una manera fácil de descubrir cómo conviene organizar los materiales. Su mayor virtud (que se desprende del principio de hacer primero lo más fácil) es que transforma una difícil tarea mental en una tarea predominantemente física y por lo tanto más fácil de realizar.

Cuando comencé con este modo de análisis, no existían computadoras ni aplicaciones para ayudarme a realizarlo. Utilizaba

tarjetas de archivo —anotaba una idea en cada tarjeta— y el análisis consistía en hacer todas las cosas que pasaré a describir. Cuando por fin las computadoras y las aplicaciones cobraron existencia, me deshice del aparato físico —las tarjetas de archivo— porque ahora contaba con un archivo de texto para almacenar mis ideas. Si bien la mayoría de los procesadores de palabras pueden hacer esto en la actualidad, siempre preferí contar con una aplicación “hecha a medida” para el trabajo. (Hoy por hoy, y desde hace ya largo tiempo, mi predilecta es Opal. Si no logran encontrarla googleando esa palabra, es porque probablemente ha desaparecido. Pero hay otras, siempre hay otras. Lo único que debemos hacer es buscar y encontrarlas).

Por lo general, estas aplicaciones funcionan de la siguiente manera. Ingresamos una frase o una oración y, al hacerlo, iniciamos un “tema”. Escribimos otra oración —una idea o un ejemplo— e indicamos su conexión lógica con el primer tema según dónde la ubicamos en la pantalla. Si continúa la primera oración, será fácil de indicar: bastará con seguir escribiendo a continuación. Si es un tema nuevo, que presenta una coordinación lógica con el tema anterior, lo ubicaremos directamente debajo del primer tema, pulsando la tecla enter. Si es un tema subordinado al primero, lo ubicaremos debajo y a la derecha del tema anterior, para indicar que es un ejemplo o una prolongación de aquel. Cuando modificamos la función del tema dentro del flujo de la argumentación, lo señalamos mudando espacialmente el tema a un lugar que indique la tarea lógica que está realizando (continuación, ejemplo, etc.).

Al utilizar este tipo de programa, comenzamos el análisis tomando notas acerca de lo que ya hemos escrito y colocando cada idea en un lugar apropiado en la pantalla. No debemos descartar ninguna de las ideas que hemos anotado: pueden sernos útiles, aunque por el momento no comprendamos cómo. Mientras escribimos nuestras notas, las clasificamos bajo los temas y subtemas que consideramos relevantes y generamos etiquetas para identificarlos. Ya hemos comenzado el análisis, pero disfrazándolo de algo menos serio y, por consiguiente, menos atemorizante que la simple tarea de copiar nuestras notas. Este procedimiento “analiza” grosso modo nuestras ideas dispersas, coloca las que parecen ir juntas bajo un mismo

título dentro del plan general. “¿Parecen ir juntas?”. Sí; y por el momento no miremos demasiado de cerca lo que podrían tener en común. Sigamos nuestra intuición.

Cuando hayamos ubicado los temas según esta organización construida de manera casual y, con todo, lógica, tendremos que asegurarnos de que el tema principal –que oficia como un paraguas para los otros– realmente resuma lo que dicen todas las entradas que están debajo, generalizando los temas específicos. De este modo, encontraremos la idea general que incluyen. Esto ocurre gracias a la clasificación física que nosotros mismos creamos mediante los comandos informáticos. Pero ahora descubrimos que algunos de los ítems colocados bajo el título principal –que es nuestra idea general– no encajan en el conjunto. No hay problema. Si ese fuera el caso, los retiramos y los ponemos en otro lugar e incluso creamos una nueva idea/tema donde ubicarlos si fuera necesario.

Pronto comprobaremos que hay más de una manera, aunque no muchísimas más, de exponer y demostrar nuestro caso. Las maneras no son idénticas, precisamente porque destacan distintas partes del análisis. Si organizo mi análisis de los maestros de escuela según las clases de escuelas, pondré el acento sobre la organización social local de la escuela y en cierta medida perderé el énfasis comparativo sobre los problemas profesionales, énfasis que sería central en un análisis enfocado en las relaciones.

A propósito: realizar todas estas acciones ayuda a resolver otros problemas “menores” bastante comunes. Los científicos sociales que informan investigaciones empíricas siempre incluyen una sección descriptiva, en la cual dicen algo acerca del país, la ciudad o la organización donde llevaron a cabo su estudio. ¿Qué deben incluir esas secciones? Los investigadores intentan ofrecer vagamente a los lectores “una sensación del lugar” y los abruman con una lista comúnmente aceptada de las cosas que al parecer todo lector necesita (o al menos quiere) saber: una argamasa de geografía, demografía, historia y esquemas de organización.

Si el escritor crea los lineamientos de su argumentación de esta manera, podrá realizar sus opciones con más racionalidad. Porque estas informaciones sobre lugares, personas y organizaciones hacen

algo más que aportar a los lectores una sensación general de familiaridad. Las organizaciones sociales solo funcionan, como dicen los informes de investigación, con el tipo correcto de gente y en el tipo de lugar correcto. Así, los materiales descriptivos preliminares establecen algunas de las premisas básicas –a menudo, tácitas– que dan fundamento a la argumentación del informe. Si nuestro libro (Becker, Geer y Hughes, 1968: 15 y ss.) describe una cultura estudiantil universitaria que afecta profundamente las vidas y las perspectivas de los estudiantes, el lector querrá saber, por sobradas razones, que la universidad de la que estamos hablando es grande –como lo era en nuestro caso– ; que es, de hecho, la institución dominante de una pequeña ciudad en el Oeste Medio estadounidense, y que buena parte de los estudiantes proviene de lugares más pequeños y menos cosmopolitas.

Existe otra manera de tratar los problemas organizativos que, a mi entender, es bastante interesante. En vez de intentar resolver lo irresoluble, hablar de ello. Podemos explicarles a los lectores por qué algo es un problema, qué maneras de resolverlo hemos pensado, por qué hemos elegido una solución “imperfecta” y qué significa todo eso. El “qué significa todo eso” siempre resultará interesante porque no tendríamos ese problema que estamos teniendo si este no encarnara algún atractivo dilema dentro del trabajo que estamos realizando. Por ejemplo, dado que los problemas de clase social y de estructura profesional se intersecan en organizaciones concretas, es imposible hablar de clases sociales y, al hacerlo, omitir las perspectivas compartidas por los docentes acerca de sus relaciones profesionales; por ende, también es imposible hablar de esas relaciones sin hablar de clases sociales. No haremos más que meternos en problemas si insistimos en que, en principio, esas dos categorizaciones deben discutirse por separado.

Hablar de las cosas, en vez de desear que desaparezcan, resuelve dificultades científicas de todo tipo, no solo los problemas de escritura. Cuando los antropólogos y sociólogos hacen investigaciones de campo, por ejemplo, casi siempre tienen conflictos para entablar y sostener con la gente relaciones que les permitan observar lo que desean observar durante un largo período de tiempo. Las demoras y los inconvenientes para la negociación de estos acuerdos pueden ser desalentadores. Pero los investigadores

de campo experimentados saben que los obstáculos aportan pistas valiosas respecto de la organización social que pretenden comprender. La respuesta de un grupo de personas a un extraño que desea estudiarlas revela algo acerca de cómo están organizadas sus vidas. Si los habitantes pobres de un barrio metropolitano que deseamos estudiar se muestran suspicaces y no quieren dialogar, ese es un problema real. Tal vez descubramos que tanta renuencia se debe a que piensan que podríamos ser investigadores con la misión de atrapar a quienes violan las leyes de asistencia social. El problema, aunque doloroso a escala personal, nos enseñará algo que valía la pena saber.

Del mismo modo, los psicólogos sociales experimentales pusieron el grito en el cielo cuando algunos trabajos publicados demostraron que las acciones aparentemente ajenas e irrelevantes del investigador afectaban los resultados de los experimentos, con independencia de las variables que los investigadores suponían que estaban en juego. No tendrían que haber reaccionado así. Como demostró Rosenthal (1966), si bien los psicólogos perdieron la ilusión de controlar totalmente las situaciones de prueba, al mismo tiempo ganaron una nueva e interesante área de estudio: la influencia social en los grupos pequeños. ¿Cómo obtuvieron eso? Hablando del problema irresoluble, en vez de ignorarlo.

Lo mismo ocurre con la escritura. Cuando no se pueda encontrar la Única Manera Correcta de decirlo, es necesario hablar de esa imposibilidad. Bennett Berger (1981) adoptó esta solución en *The Survival of a Counterculture*, un informe de su estudio sobre las comunidades hippies en el norte de California. Berger estaba interesado en los experimentos utópicos. Se sentía personalmente próximo a la cultura y el ethos hippie. Quería estudiar cómo los miembros de esa comunidad manejaban la brecha inevitable entre aquello que profesaban y su manera de conducirse al adaptar sus creencias a las circunstancias propias de la vida que llevaban. Denominó “trabajo ideológico” a los métodos que utilizaban las personas para afrontar esas brechas y concibió la idea de estudiar ese trabajo como una microsociología del conocimiento. Pero tuvo problemas para escribir acerca de lo que había descubierto:

Postergué la escritura de este libro durante varios años porque no podía encontrar un marco interpretativo donde situar la vida social que había observado. A falta de ese marco, no estaba seguro de haber comprendido el sentido de lo que estaba viendo. Sin esa comprensión, no podía tener ninguna postura respecto de la información, y eso redujo mis motivaciones para escribir. Y cuando la comprensión aparecía, no me gustaba la postura “cínica” que me invitaba a adoptar (1981: xxi).

Berger describió el problema de la postura cínica, que le molestaba profundamente, ya que afectaba el estudio que había realizado de esa comunidad:

La tendencia de la sociología del conocimiento [es] a impugnar, debilitar o socavar las ideas, cuando un análisis de ellas revela sus funciones de autoservicio o de servicio al grupo [...]. Si la idea de apocalipsis urbano sirve a los intereses de las comunidades equipadas para la supervivencia, ¿eso es razón suficiente para observarla con una mirada fría y escéptica? Si la idea de derechos iguales para todos los niños sirve a los propósitos de aquellos adultos que inicialmente no tuvieron tiempo para (ni interés en) ser padres de clase media, ¿eso es razón suficiente para mostrarse cínicos acerca de sus motivos? Si la afirmación de “autenticidad” en las relaciones interpersonales sirve a los intereses de personas situadas de modo tal que sus densas texturas interaccionales les impiden sostener disfraces emocionales, ¿eso es razón suficiente para considerar que [su creencia en] “la franqueza y la honestidad” no es más que otro elemento autocomplaciente de la ideología (como la creencia en el pluralismo cultural por parte de las minorías étnicas o en los bajos impuestos por parte de los ricos)? O bien, desde otra perspectiva, cuando se detecta la flagrante contradicción de los grupos entre las ideas que profesan creer y su comportamiento cotidiano, ¿es mejor comprender de manera irónica, despectiva y cínica su presuroso esfuerzo de reparación ideológica?

Mi respuesta a estas preguntas es que no, por lo menos en lo

atinente a las personas estudiadas. Pero la respuesta de la principal tradición de la sociología del conocimiento parecería ser un resonante “sí”: en parte, porque uno de los mayores motivos que informa la sociología del conocimiento como empresa intelectual ha sido el deseo de “desenmascarar” o “desmitificar” las ideas revelando los intereses o las funciones “reales” a los cuales sirven (1981: 168-169).

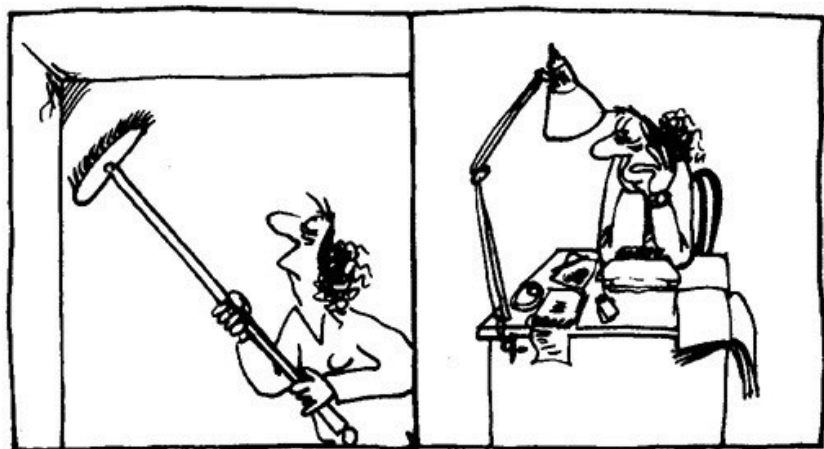
Es fácil ver en qué medida un problema como ese puede paralizarnos: me ha llevado mucho tiempo alcanzar la perspectiva sobre las creencias y las circunstancias que adopto en este libro, y mi deficiencia para aprehenderla antes ha funcionado como una especie de bocado a medio masticar en la boca, que me impedía hablar con claridad (1981: 223).

Berger aspiraba a discutir las bases sociales de las creencias de las comunidades sin burlarse de ellas ni mirarlas con desdén. Mientras no descubrió cómo hacerlo, no pudo escribir su libro. No deseo continuar con su argumentación (aunque merece ser leída en su totalidad), porque la he citado como una solución posible para otra índole de problema. No el problema de Berger –cómo evitar burlarse de lo que estaba estudiando–, sino la dificultad, incluso más habitual, de no poder escribir porque no se ha podido encontrar la Única Manera Correcta de abordar tal o cual problema. Berger no dice cómo evadir esa infructuosa búsqueda de la Única Manera Correcta, pero demuestra cómo hacerlo: escribir acerca de eso. Convertirlo en el foco del análisis. Berger destinó buena parte de su libro a esa tarea. Al hacerlo, encontró una manera de escribir su libro y también un tema más amplio en el cual incluir la historia de su investigación: el vicio intelectual de convertir la explicación en una humillación.

Permitir que los lectores entren en confianza con nuestros problemas implica hacernos cargo de que tenemos o tuvimos problemas y que, entonces, no somos paladines que siempre saben cuál es la Manera Correcta de hacer las cosas y la ponen en práctica sin error ni mácula. No me parece difícil hacerlo, dado que hidalgos como esos no existen, aunque a algunas personas no les guste admitirlo. El remedio es intentarlo y demostrarse a uno mismo que

no duele.

4. Editar de oído



Cuando edito trabajos de otras personas, o hablo de editarlos, casi siempre los autores (como Rosanna) quieren saber cuáles son los principios rectores de ese proceso. ¿Qué pautas utilizo para decidir, por ejemplo, cuándo eliminar una palabra o borrar una frase? Nadie hace algo creativo limitándose a seguir las reglas (aunque estas sean útiles y necesarias), e incluso la escritura más rutinaria y trivial es creativa, ya se trate de una carta a un amigo o de una nota para el repartidor del supermercado. A menos que copiemos un modelo epistolar estándar de un libro o escribamos la quincuagésima nota de agradecimiento empleando exactamente las mismas palabras que usamos en las cuarenta y nueve restantes, estaremos creando un nuevo lenguaje, nuevas combinaciones, algo que no existía hasta que lo expresamos de esa manera y no de otra.

Los expertos en gramática y los profesores de composición recomiendan varias clases de reglas y normas. Muchas reglas, como las que establecen que una oración enunciativa termine con un punto o que la escritura vaya de izquierda a derecha, cumplen la función que desempeñan las convenciones en todas las artes: posibilitan comunicar un pensamiento aportando un mínimo de entendimiento compartido entre el creador y el receptor. Otras pautas ayudan a expresar una idea con menos oportunidades de confusión o equívoco no intencionales: por ejemplo, aquellas que requieren que los pronombres concuerden con sus antecedentes o referentes. Pero hay reglas que no son reglas en sentido estricto, sino pautas para el uso convencional y el significado preciso (por ejemplo, distinguir entre “reticente” y “renuente”). Por último, algunas reglas en realidad son cuestión de gusto, y las personas razonables difieren acerca de ellas, casi siempre en función de lineamientos progresistas o conservadores: ¿tendría que haber usado la palabra “idiotecas” en el capítulo 1?

¿Qué papel desempeñan estas reglas y pautas en la creación de un texto? La cosa podría funcionar así: escribimos lo primero que nos viene a la cabeza, luego revisamos el resultado con un reglamento en mano, detectamos todas las violaciones a las reglas y corregimos el texto siguiendo las normas. ¿Acaso no lo hacemos cuando reescribimos?

No. Quizás hagamos algo parecido, pero corregir un texto

reglamento en mano no es tan automático. La corrección también es creativa. Más aún, los estudios sociológicos de la obediencia a las reglas muestran que estas nunca son tan claras y carentes de ambigüedad como para que podamos cumplirlas sin cuestionamientos. Siempre tenemos que decidir si la regla existe, si abarca lo que estamos haciendo, o si podría haber alguna excepción que no figura en el reglamento pero que, según pensamos, algún autor quizás habría postulado. También necesitamos interpretar las reglas para obtener un resultado razonable, no una imbecilidad producto de haberlas seguido a ciegas. (Harold Garfinkel, 1967: 21-24, describe como un rasgo fundamental de toda actividad humana esta práctica, que denomina “ad hocing” [adhoquificar]).

Basándose en su experiencia como consejero de estudiantes que padecen el “bloqueo de escritor”, Mike Rose diferencia dos tipos de regla, uno más adecuado que el otro al acto de reescritura:

Los algoritmos son reglas precisas que, aplicadas a un problema apropiado, siempre desembocarán en una respuesta específica. La mayor parte de las reglas matemáticas, por ejemplo, son algoritmos. Las funciones son constantes (por ejemplo, π), los procedimientos son rutinarios (elevar el radio al cuadrado) y los resultados son completamente predecibles. Sin embargo, pocas situaciones cotidianas están lo suficientemente acotadas –en términos matemáticos– para justificar la aplicación de algoritmos. Lo más común es que funcionemos con la ayuda de una heurística bastante general o con “reglas empíricas”, pautas que permitan grados variables de flexibilidad en el acercamiento a los problemas. En vez de operar con precisión y certeza algorítmicas, buscamos críticamente entre las alternativas, utilizando nuestra heurística como varita mágica: “Si queda estancado en un problema matemático, intente ir a pasos previos para resolverlo”; “Si el auto no arranca, revise x, y o z”, y así sucesivamente. La heurística no permitirá la precisión ni la certidumbre que ofrecen las operaciones algorítmicas; puede incluso ser “indefinida” en grado tal que resulte vaga. Pero en un mundo donde rara vez las tareas y los problemas son matemáticamente precisos, las reglas heurísticas se convierten en las más apropiadas y funcionales de que disponemos (Rose,

1983: 391-392).

Así, no causa sorpresa que los estudiantes que pensaban que las reglas de escritura eran algoritmos (no estoy inventando un argumento débil y fácil de refutar: algunos lo pensaban) tuvieran problemas, mientras que aquellos que las usaban como heurística no los tenían.

Por consiguiente, no podemos escribir –y ni siquiera reescribir– utilizando las reglas que decidamos adoptar como si fueran algoritmos. Si no lo hacemos así, ¿entonces cómo? Lo hacemos de oído. ¿Qué significa eso? Ante una página en blanco, o con algo escrito, decimos que nos “suena bien” o nos “parece bien”. Usamos la heurística: a veces precisa, otras veces vaga.

Cuando los científicos sociales escriben, la mayor parte del tiempo no piensan en reglas ni pautas. Y si bien no tienen a mano un reglamento, consultan otra cosa: un estándar de gusto, una idea generalizada acerca de cómo debería “sonar” o “verse” algo. Si el resultado no entra en demasiado conflicto con esa imagen generalizada, lo dejan tal como está. En otras palabras, trabajan como artistas a quienes

a menudo les resulta difícil verbalizar los principios generales que fundan sus opciones, o incluso dar razones. Casi siempre recurren a afirmaciones no comunicativas del tipo “suena mejor de esa manera”, “me pareció bien” o “funciona”.

Esa falta de articulación frustra al investigador. Pero los practicantes de todas las artes (léase “disciplinas académicas”) utilizan palabras cuyos significados no pueden definir con exactitud y que sin embargo son inteligibles para todos los miembros conocedores de sus mundos. Los músicos de jazz dicen que algo tiene swing o no lo tiene; la gente de teatro dice que una escena “funciona” o “no funciona”. En ninguno de estos ámbitos, ni el solista de una banda ni el dramaturgo más avezados podrían explicar qué significan esos términos a alguien que no esté

familiarizado con sus usos. Sin embargo, todos aquellos que los usan los comprenden y pueden aplicarlos con total confiabilidad y concordar acerca de qué tiene swing o qué funciona, aun cuando no puedan decir qué significan esas palabras.

[Esto] sugiere que no trabajan consultando un conjunto de reglas o un criterio. En cambio, responden como imaginan que otros podrían responder, y construyen esos imaginarios a partir de sus reiteradas experiencias de haber escuchado a otros aplicar esos mismos términos indefinidos en situaciones concretas (Becker, 1982a: 199-200).

Los estándares de gusto de los sociólogos incluyen reglas que han aprendido en las clases de composición, y que se han entrenado para aplicar de manera casi automática. Tengo el hábito de revisar de un vistazo casi todo lo que leo en busca de construcciones pasivas; si el texto es de mi autoría, inmediatamente considero si cambiarlas o no, y cómo. No soy consciente de estar aplicando una regla o una heurística ni consulto un reglamento para saber cuándo o cómo hacerlo. Pero sé lo que estoy haciendo y (como hice con Rosanna) puedo expresar el principio rector si me lo preguntan. La mayoría de los sociólogos utilizan algunas de esas reglas, muchas de las cuales lamentablemente funcionan como algoritmos incuestionables y provocan bloqueos en vez de subsanarlos.

Pese a todo, en su mayoría, los sociólogos tienen pocas heurísticas conscientemente formuladas. Lo más común es que confíen en los juicios falibles e incuestionados de su oído. Desarrollan ese oído – sus estándares de escritura en prosa– principalmente a partir de lo que leen. Leen trabajos que admiran y quieren escribir algo que se les parezca, que se vea igual sobre la página. Eso probablemente explica por qué la escritura académica suele deteriorarse cuando los estudiantes pasan de la universidad a la carrera académica. Leen las revistas y publicaciones profesionales y quieren que su trabajo se asemeje a lo que leen, por motivos que ya hemos analizado. Esto sugiere un remedio inmediato para la mala escritura académica: leer cosas que estén fuera de nuestro campo profesional y, cuando leamos acerca de nuestra propia disciplina, elegir buenos modelos.

No quedamos adheridos para siempre al estándar de gusto que adquirimos al ingresar en nuestra disciplina. De hecho lo modificamos considerablemente, incluso a corto plazo. Desarrollamos nuestro gusto a partir no solo de la lectura sino también de lo que nos dicen nuestros amigos y pares, o de lo que tememos que puedan decirnos. Un colega mío, cada vez que escribía, temía la improbable posibilidad de que su prosa terminara citada en una columna de The New Yorker como un horrible ejemplo de escritura académica. Esos miedos pueden impulsar a una víctima sensata a estudiar todo lo que se ha escrito sobre estilo para incorporar la heurística recomendada a su estándar de gusto.

Pero la mayoría de los sociólogos (y probablemente la mayoría de los autores académicos) no reciben muchas observaciones críticas acerca de su prosa o, si las reciben, estas no provienen de alguien a quien deban prestarle atención. Dado que ignorar los problemas de escritura no les origina ninguna contrariedad inmediata y obvia, invierten su tiempo en estudiar estadísticas, métodos y teorías que pueden causar problemas (y de hecho, los causan). Los editores y profesores rechazan aquellos artículos y monografías que utilizan incorrectamente las estadísticas, pero se limitan a suspirar ante aquellos que están mal escritos. Dado que, para el progreso de un campo, el contenido importa más que el estilo, los profesores no reprobarán a los estudiantes inteligentes que escriben mal. Y cabe señalar que algunos sociólogos muy respetados son notoriamente incomprensibles.

El espectáculo de un campo al cual poco le importa la buena prosa puede asombrar a los ajenos tanto como aburre a los propios; pero así es la sociología (y, seguramente, también muchas otras disciplinas académicas), y así ha sido durante años y continúa siéndolo bien entrado el siglo XXI. Como resultado de esto, los jóvenes sociólogos no tienen motivos para aprender sobre el arte de la escritura más que lo que sabían cuando ingresaron en la universidad, e incluso quizás pierdan algunas de sus capacidades. Si en las clases de lengua de la escuela secundaria no aprendieron un parámetro de gusto que incluyera, como reglas de trabajo, elementos de gramática y de estilo, no destinarán su tiempo a estudiarlos más adelante. De modo que aprenderán a editar de oído, si es que aprenden a editar.

Dado que yo mismo aprendí de esa manera casual o azarosa lo poco que sé de escritura y edición, me resulta difícil formular a pedido principios editoriales básicos. Sin embargo, puedo dar ejemplos, preferentemente tomados del trabajo de mi interlocutor, y sugerir ideas generales que parecen relevantes para sus problemas. Por supuesto, estas nociones no pueden expresarse algorítmicamente. No puedo afirmar que nunca deben usarse construcciones pasivas, pero sí puedo decir que determinada construcción pasiva impersonal enuncia de manera errada una importante idea sociológica. No siempre es un error emplear palabras largas o abstractas. No obstante, al final de este capítulo formulo esas reglas dogmáticamente porque, si bien las construcciones pasivas son útiles a veces, los sociólogos no necesitan que nadie les sugiera emplearlas, como tampoco las palabras largas o abstractas. Lo hacen de manera automática.

A continuación veremos algunos ejemplos de cómo edito y debatiremos las decisiones tomadas, los razonamientos que las fundamentan y las pautas que implican. Les pondremos un poco de carnadura a las prescripciones que suelo dar en clase. Los ejemplos fueron tomados de los primeros borradores de un artículo que escribí sobre fotografía (Becker, 1982b; la versión publicada difiere de la citada aquí). Los casos no son excepcionales; puedo encontrar algunos similares en todo lo que he escrito y en mucho de lo que he publicado.

Para comenzar, consideraremos el siguiente párrafo, donde se analiza la estrategia de describir grupos sociales mediante retratos fotográficos de sus integrantes:

Cualquiera que sea la parte que ellos (los fotógrafos) destaquen de la persona, la estrategia implica una teoría y un método. La teoría es simple, pero es importante volver explícitos sus pasos para que podamos ver cómo funciona. La teoría es que la vida que ha llevado una persona, los buenos y los malos tiempos, deja huella. Alguien que ha vivido una vida feliz tendrá un rostro acorde con ello. Alguien que se las ha arreglado para conservar su dignidad humana frente a los problemas tendrá un rostro que lo reflejará. [...] Es una estrategia osada, porque hace que tenga un peso enorme lo poco

que la fotografía incluye. Para que la teoría funcione y nos ayude a producir imágenes eficaces, debemos elegir rostros, detalles de esos rostros y momentos de su historia que permitan a los espectadores inferir todo lo demás que les interese. Es decir que los espectadores miran los surcos de una cara e infieren, a partir de ellos, toda una vida de arduo trabajo bajo el sol.

Cuando comencé a reescribir este pasaje, la expresión “es importante” de la segunda oración me hizo pensar en un típico carraspeo. Si es tan importante hacerlo, no hay que decirlo: hay que hacerlo (esta es una pauta típica que bajo ningún concepto amerita el carácter de regla). Primero cambié “es importante” por “necesitamos”. El cambio hizo que la oración fuera más activa, y levemente más fuerte, e introdujo un agente: alguien que se ocupaba de hacerlo. Las cosas que nadie hace y simplemente “son” tienen una cualidad viscosa que me desagrada.

Una vez hecho ese cambio, yo seguía insatisfecho. La oración tenía tres cláusulas unidas. Si puedo modificar una oración de modo que su organización despliegue y así refuerce las conexiones que estoy describiendo, lo hago. De modo que corté la primera cláusula y puse su contenido en una frase adjetiva. En vez de decir que la teoría era simple, reemplacé “sus pasos” en la segunda cláusula por “los pasos de esta teoría simple”. Bastó sacar unas pocas palabras para que la simplicidad de la teoría se redujera a un pequeño señalamiento descriptivo: “Necesitamos volver explícitos los pasos de esta teoría simple”. Una vez hecho esto, ya no tenía que decir que necesitábamos hacerlo, lo cual no era mejor que decir que era importante hacerlo. La oración reescrita dice así: “Si volvemos explícitos los pasos de esta teoría simple, entonces veremos cómo funciona”. Tiene menos palabras. Las tres cláusulas unidas constituyen ahora una argumentación “si-entonces”, mucho más interesante que la enumeración a la que reemplazó.

Ahora prestemos atención a la cuarta oración. Cambié el “alguien” por “una persona” sin tener buenos motivos para hacerlo, principalmente porque quería llegar al “se las ha arreglado para conservar”. Las frases farragosas como esa pretenden que las afirmaciones sencillas suenen profundas. Hablar de la capacidad de

actuar de una persona evoca el afán académico de profundidad. Parece trivial decir que la gente “puede” hacer algo. Preferimos decir que “tiene la capacidad de” o “la habilidad de” o incluso, aspirando a la simplicidad, que “ha logrado”. Casi siempre uso esa clase de construcciones en los primeros borradores y las reemplazo por “puede” cuando reescribo el texto. De modo que modifiqué así la oración: “La persona que ha llevado...”.

Por último, consideremos la oración sobre los surcos de la cara. “Es decir que los espectadores miran los surcos de un rostro e infieren, a partir de ellos, toda una vida de arduo trabajo bajo el sol”. Eliminé varias palabras que no cumplían función alguna. Comprobé que el “es decir” no tenía sentido cuando lo saqué y vi que la oración no había perdido su significado. Apliqué la misma prueba cuando cambié “toda una vida de arduo trabajo” por “una vida de arduo trabajo”. Pero también encontré la manera de agregar unas palabras y volver más concreta la imagen: “Los espectadores miran los surcos de un rostro e infieren que fueron cavados durante una vida de arduo trabajo bajo el sol”. Una ligera transposición remedia la ambigüedad y hace que la oración se lea mejor: “Al contemplar los surcos de un rostro, los espectadores infieren que...”.

La versión final publicada se leía así:

Cualquiera sea la parte que el fotógrafo decida destacar de una persona, está empleando una estrategia fundada sobre una teoría y un método. Esta estrategia se basa en el supuesto de que las experiencias de vida quedan registradas en los rostros, que la vida que una persona ha llevado deja huellas físicas.

Por eso, los fotógrafos eligen rostros, detalles de esos rostros y momentos de sus historias que, registrados en película e impresos en papel, permitan a los espectadores deducir lo que no ven pero desean saber. Los retratos casi siempre incluyen una riqueza de detalles, de modo que su estudio escrupuloso nos permite hacer lecturas complejas y sutiles del carácter de la persona y de su vida en sociedad. Al contemplar los surcos de un rostro, los espectadores infieren que fueron cavados durante una vida de arduo trabajo al sol. De esos mismos surcos pueden inferir una sabiduría que es

producto del trabajo arduo y la edad o, alternativamente, de la senilidad y la decadencia. Para llegar a cualquiera de estas conclusiones, el espectador deberá aplicar a la imagen una de varias posibles teorías sobre los surcos faciales.

Pero las posibilidades de corrección no se agotan aquí.

Más adelante en el mismo artículo, dos oraciones combinaban varias dificultades comunes. Di un ejemplo acerca de cómo un renombrado contemporáneo fotografiaba los interiores de los edificios con gente dentro: “Algunas de las imágenes más fascinantes de Robert Frank corresponden a oficinas después de hora, sin nadie dentro... nadie, excepto el encargado de la limpieza. Un banco se ve diferente cuando está habitado por un encargado de limpieza que cuando está habitado por bancarios”.

Casi podría dejar el párrafo tal como está, al estilo de un texto matemático, como un ejercicio que el lector deberá resolver. Sin embargo, para no ponerme molesto, comencé por enunciar la primera frase más activamente: “Robert Frank produjo algunas de sus imágenes más fascinantes”. Eso me permitió reorganizar y simplificar la siguiente construcción: “Robert Frank produjo algunas de sus imágenes más fascinantes en oficinas, después de hora”; y proseguí, eliminando una repetición que desde un principio me había parecido forzada, y obtuve: “... cuando no había nadie allí, excepto los encargados”. ¿Por qué eliminé “de la limpieza” después de la palabra “encargados”? Porque quería poner ese pensamiento en una imagen más concreta en la oración siguiente, que modifiqué así: “Un banco habitado solo por un encargado que empuja un escurridor se ve diferente de uno lleno de bancarios prendidos al teléfono”. Eso me permitió contrastar la actividad telefónica de los empleados bancarios con la de los encargados que empujan sus escurridores, en vez de limitarme a mencionar los nombres de sus trabajos específicos y dejar que el lector completara las acciones características. La oración reescrita también elimina la repetición de algo “habitado por” alguien. Decir que los banqueros “llenan” el espacio enfatiza el contraste entre el torbellino del trabajo diurno y la calma de la limpieza nocturna que la fotografía de Frank pretendió capturar.

A continuación incluyo otros ejemplos breves. Cambié “Si usted hace lo anterior [no tiene sentido explicar las especificidades de estos ejemplos], quizás podrá” por “Lo anterior le permite”. Cambié “Las casas más antiguas tienen grandes cantidades de [si hubiera dicho, menos coloquialmente, ‘muchas’, no habría habido ninguna diferencia] habitaciones con puertas en ellas” por “Las habitaciones de las casas más antiguas tienen puertas en ellas”. (Y ahora, después de la publicación, me doy cuenta de que también tendría que haber borrado “en ellas”). Cambié “de acuerdo con el método recién descrito” por “según el método recién descrito”, y “el cambio que ha ocurrido en las concepciones de la privacidad” por “el cambio en las concepciones de la privacidad”.

En mi seminario de escritura, pasamos mucho tiempo haciendo cambios similares en muestras donadas por amigos, colegas y, en última instancia, por los propios estudiantes. Al principio a los participantes les resultaba difícil entender por qué, después de reescrita una oración, volvía a reescribirla e incluso repetía el procedimiento por tercera o cuarta vez. ¿Por qué no la escribía correctamente en el primer intento? Yo les decía, e intentaba demostrárselos, que cada cambio abría camino a otros, que cuando eliminábamos las palabras y frases que no funcionaban podíamos ver con mayor facilidad de qué se trataba la oración y construirla de manera más sucinta y acertada.

También los asombraba que la eliminación de cuestiones léxicas tan mínimas afectara el resultado. Al principio el ejercicio les parecía tedioso, y, si he de ser sincero, confieso que prolongué la primera clase de una manera imperdonable. Quería que vieran que siempre había algo más para discutir, alguna otra modificación posible; que yo podía cuestionar y probablemente cuestionaría cada palabra y cada signo de puntuación y que ellos debían aprender a hacer otro tanto. Pero ellos no podían siquiera imaginarse en plan de poner todas esas objeciones a cada oración. Finalmente los tranquilicé, como los tranquilizó también su propia experiencia. Descubrieron que el proceso no llevaba tanto tiempo como temían, que los problemas obvios podían detectarse rápido y que solo debían preocuparse por unos pocos, que eran los verdaderamente difíciles de solucionar. Aprendieron que editar renglón por renglón era fácil porque todas las cosas por resolver pertenecían a categorías.

Cuando entendemos la índole de una categoría, sabemos cómo resolver los problemas de las oraciones que pertenecen a ella. (Esta era, según colijo, mi manera de hablarles sobre reglas y pautas).

Lo que más les costaba aceptar era que, sin importar cuánto se tardase, valía la pena hacer una edición cuidadosa. Ellos veían que cada cambio volvía las cosas más claras y eliminaba palabras que, de todos modos, probablemente no decían mucho. Pero ¿qué tenía eso de bueno? Recuerdo que cuando terminé *Los mundos del arte* pensé que había hecho todo el trabajo de edición que el texto necesitaba o podía tolerar. Helen Tartar, una editora talentosa, lo revisó e hizo cientos de cambios más, pocos de ellos tan extensos como los que acabo de analizar. Cuando leí el material con sus modificaciones, sentí lo que siento cuando, al mirar por el visor de mi cámara, hago girar la lente ese último cuarto de vuelta que pone todo en foco. Una buena edición hace eso, y vale la pena hacerla. Las palabras innecesarias ocupan lugar y, por lo tanto, son antieconómicas; engañan, ya que llaman la atención insinuando profundidades y sofisticaciones que en realidad no expresan. Esas palabras extra parecen significar algo, pero confunden a los lectores acerca de lo que se está diciendo.

Las oraciones que acabamos de analizar ejemplifican clases de problemas y los modos en que estos pueden resolverse. Ninguna de las pautas que voy a dar es original. Sería un milagro que lo fuera. Generaciones de profesores de lengua, editores y escritores las han descubierto y redescubierto, las han enseñado a los estudiantes, y las han recomendado a los escritores. Incluso algunos programas de procesamiento de textos buscan las típicas fallas estilísticas y sugieren correcciones. No confío en ellos lo suficiente como para dejar el trabajo en sus manos. Ustedes pueden hacerlo, si quieren... ¡pero después no vengán a decirme que no se los advertí! Esta es mi versión, hecha a la medida de las necesidades de los sociólogos, aunque quizás también resultará útil para los académicos de otras disciplinas.

Voz activa/voz pasiva

Todos los textos sobre escritura piden que, cuando sea posible, sustituyamos los verbos en voz pasiva por verbos en voz activa. (¿Acaso esto no suena mucho mejor que decir “La necesidad de reemplazar los verbos en voz pasiva por verbos en voz activa es enfatizada en todos los libros sobre escritura”?). Lo que importa más que la distinción gramatical entre voz activa y pasiva es simplemente poner las acciones cruciales en verbos y hacer que algún personaje importante del relato que se está contando sea el sujeto del verbo. Pero prestar atención a la distinción gramatical nos ayuda a empezar con el pie derecho. Los verbos en voz activa casi siempre nos obligan a nombrar a la persona (u organización, etc.) que hizo lo que fuera que se haya hecho (aunque los que tienen talento para confundir puedan eludir ese requerimiento). Rara vez pensamos que las cosas suceden solas, como sugieren los verbos en voz pasiva, porque en nuestra vida diaria la gente hace cosas y las hace suceder. Las oraciones que nombran agentes activos tornan más comprensibles y creíbles nuestras representaciones de la vida social. “El criminal fue sentenciado” oculta al juez que, como bien sabemos, lo sentenció, y, para nada casualmente, hace que el destino del criminal parezca obra de fuerzas impersonales en vez de ser el resultado de personas que actuaron en conjunto para encarcelarlo. Casi todas las versiones de la teoría social insisten en que actuamos para producir vida social. Karl Marx y George Herbert Mead pensaban eso, pero la sintaxis de sus seguidores a menudo traiciona la teoría.

Pocas palabras

A menudo, los autores académicos insertan palabras y frases completas cuando no quieren decir algo lisa y llanamente, tal como les viene por primera vez a la cabeza. Así, buscan indicar cierta modestia, cierta reserva, la sensación de que saben que podrían estar equivocados. A veces intentan reconocer que los lectores pueden estar en desacuerdo sugiriendo cortésmente –antes de decir lo que quieren decir– que el tema “merece atención” –en vez de afirmarlo sin rodeos, como si realmente mereciera atención–. Por eso mismo afirmé en un comienzo que “era importante” volver explícitos los pasos de la teoría. Pero si no es importante, ¿por qué molestarse en hacerlo? Y si lo es, ¿hacerlo no sería lo suficientemente claro, sin necesidad de anuncios preliminares?

Nosotros, los académicos, también usamos palabras innecesarias porque, igual que el estudiante de mi seminario, pensamos que, si nos expresamos concisamente, el resultado sonará como algo que puede decir cualquiera, en vez de sonar como el enunciado profundo que solo un científico social puede hacer. Le damos esa importancia especial al sugerir que algún proceso importante subyace a lo que estamos diciendo. Ahora bien, al principio yo había hablado de personas que “se las habían arreglado para conservar” su dignidad. Eso sugiere –como no lo hace “personas que han conservado”– que conservar la dignidad fue difícil y que tuvieron que esforzarse para conseguirlo. Pero yo estaba escribiendo acerca de los fotógrafos, no sobre personas que debían superar tremendos problemas. Si bien la gente conserva su dignidad, tal como sugiere la frase, ese artículo no hablaba de ese tema; por lo tanto, mencionarlo distraía y no tenía sentido. Del mismo modo, “el cambio que ha ocurrido en las concepciones de la privacidad” torna importante el proceso de cambio en esas concepciones. Si borro las palabras en bastardilla, lo que quiero decir permanece intacto y al mismo tiempo he eliminado una referencia ociosa a un proceso no analizado que no volveré a

mencionar.

A veces insertamos esas frases “de carraspera” porque el ritmo o la estructura de la oración parecen requerirlas, o porque queremos recordarnos a nosotros mismos que algo está faltando en la argumentación. Queremos que sea una argumentación si-entonces, pero no hemos trabajado conscientemente la conexión causal que nuestra intuición advierte allí. De modo que creamos la forma y esperamos que el contenido aparezca y la llene. O lo hacemos por hábito. Solemos apegarnos a determinados enunciados y formatos. Como muchos otros autores académicos, suelo escribir oraciones con tres cláusulas predicativas: “Este libro despierta nuestra curiosidad, nos da algunas respuestas y nos convence de que el autor tiene razón”. (La segunda oración del siguiente párrafo es otro buen ejemplo, algo que ocurrió naturalmente mientras escribía). Pero suelo emplear esa forma tanto si tengo tres cosas para decir como si no, y entonces luego me veo obligado a garrapatear la tercera cosa, que en consecuencia resulta vacua. No tiene importancia. Se elimina en la edición.

Una palabra innecesaria no funciona. No respalda una argumentación, no enuncia una calificación importante, ni tampoco agrega un detalle imprescindible. (¿Ven?) Descubro las palabras innecesarias mediante una simple prueba. Mientras leo mi borrador, pongo a prueba cada palabra y cada frase para ver qué ocurre si la quito. Si el significado no cambia, la elimino. El acto de eliminar a menudo me hace ver lo que realmente quería poner allí, y entonces lo pongo. Rara vez suprimo las palabras innecesarias de los primeros borradores; las veo cuando reescribo y entonces las reemplazo por palabras que cumplan su cometido, o bien las elimino.

Repetición

Los académicos crean algunas de sus opacidades más impenetrables en un intento por ser claros. Saben que los pronombres vagos y la sintaxis ambigua pueden oscurecer lo que quieren decir, y entonces repiten palabras y frases allí donde atisban una posibilidad de confusión. Es probable que eso no confunda a los lectores, pero casi siempre los aburre. No estoy simplemente repitiendo la regla mecánica que todos aprendimos en la escuela secundaria: no repito la misma palabra en muchas oraciones. Quizás tengamos que repetir palabras, pero no deberíamos reiterarlas cuando podemos obtener el mismo resultado sin hacerlo. Recuérdese mi oración: “Un banco se ve diferente cuando está habitado por un encargado de limpieza que cuando está habitado por bancarios”. “Cuando está habitado” no requiere repetición y distrae las mentes de los lectores. Si lo pienso un poco, puedo crear una oración más compacta e interesante, como intenté hacerlo en ese ejemplo.

Estructura/contenido

Los pensamientos que expresa una oración suelen tener una estructura lógica: afirman o implican algún tipo de conexión entre las cosas que se discuten. Podríamos querer decir que algo se parece o que en realidad es algo más (establecer una identidad): “Un manicomio es una institución total”. Podríamos querer describir una característica identificadora de una clase de fenómeno: “Las personas que se mudan del campo son marginales para la sociedad urbana a la cual ingresan”. Podríamos querer señalar algo como miembro de una categoría: “Monet era un pintor impresionista”. Podríamos querer trazar una conexión causal o una relación si-entonces: “Las barriadas producen delincuencia” o “Si un niño crece en un hogar destruido, ese niño se transformará en un delincuente”. Podemos enunciar esas conexiones tal como acabo de hacer. Eso bastaría para dejar en claro lo que queremos decir. Pero podemos ser todavía más claros si utilizamos herramientas sintácticas para reforzar el punto.

La sintaxis, la manera en que ordenamos los elementos de la oración, indica las relaciones entre ellos. Podemos reforzar la idea de una oración al ordenar sus elementos de modo que su sintaxis también configure el argumento o, por lo menos, no interfiera con la comprensión del lector. Podemos, por ejemplo, poner las ideas subordinadas en posiciones subordinadas dentro de la oración. Si las disponemos en posiciones destacadas, los lectores pensarán que son importantes. Si hacemos que todas las ideas de la oración sean igual de importantes desde el punto de vista gramatical uniendo cláusulas coordinadas, los lectores pensarán que son de importancia idéntica. Eso ocurre cuando, cediendo al hábito, digo que tengo tres cosas para debatir y luego las etiqueto como una, dos y tres o simplemente las pongo en una lista, una detrás de la otra. Por lo general, podemos dar más fuerza a nuestro argumento si vamos de una cosa a la otra de manera tal que dejemos en evidencia que están conectadas por otros motivos y no solo por integrar una lista.

Concreto/abstracto

Por lo general, los académicos, y en particular los sociólogos, emplean (empleamos) demasiadas palabras abstractas. A veces, usamos abstracciones porque no tenemos nada demasiado específico en mente. Los investigadores tienen palabras abstractas favoritas que actúan como marcadores de posición. No significan nada en sí mismas, pero marcan un lugar que necesita una idea real. “Complejo” o “complicado” y “relación” son ejemplos claros. Decimos que existe una relación compleja entre dos cosas. ¿Qué hemos dicho? “Relación” es un concepto tan general que casi no significa nada, y por eso es tan útil en las ramas muy abstractas de las matemáticas. Lo único que dice es que dos cosas están vinculadas de algún modo. Pero casi cualesquiera dos cosas están vinculadas de algún modo. En las disciplinas menos abstractas que las matemáticas, por lo general queremos saber cómo. Eso es lo que vale la pena saber. “Complejo” no nos dice nada, solo expresa: “Créame, hay mucho trasfondo aquí”, cosa que la mayoría de la gente admitiría acerca de casi cualquier cosa. La mayoría de las metáforas espaciales que se emplean en debates de la vida social y otros temas académicos –niveles y posiciones en las organizaciones sociales, por ejemplo– engañan a los lectores con una especificidad concreta que no tienen. Lo mismo ocurre con las frases (“un conjunto de” o “una clase de”) que insinúan que lo que estamos describiendo es parte de un grupo de cosas similares.

También empleamos abstracciones para indicar la aplicación general de nuestro pensamiento. No queremos que nadie piense que lo que acabamos de descubrir solo es verdadero respecto de los maestros de Chicago o de un hospital psiquiátrico en Washington, DC. Queremos que comprendan que lo que descubrimos allí donde hicimos nuestra investigación puede encontrarse en circunstancias similares en cualquier lugar del mundo, en cualquier época de la historia. Eso no tiene nada de malo: es una razón de peso para dedicarse a la investigación sociológica. Podremos convencer mejor

a los lectores de la generalidad de nuestros resultados describiendo lo que hemos estudiado con detalle específico y luego exponiendo, con el mismo detalle, a qué tipo de cosas pertenece y cuáles otras podrían pertenecer también a ese tipo. Si muestro en detalle cómo la gente aprende de otros a fumar marihuana y cómo incide eso en su experiencia de los efectos de la droga, podré describir un tipo de fenómeno similar con similar especificidad: cómo la gente aprende de otros a comprender sus experiencias físicas internas. El caso específico que he descripto en detalle proporciona un modelo al cual los lectores podrán referir mis ideas más generales. Sin especificidades, las ideas generales no significan mucho.

Los manuales de escritura nos dicen que usemos detalles concretos, porque hacen que el material se presente más vivo para el lector, que sea más memorable. Williams, por ejemplo, dice:

Independientemente de nuestro público lector, podemos lograr una escritura legible y memorable redactando de manera específica y concreta. Cuando comprimimos frases largas y pomposas en frases más compactas, hacemos que las ideas difusas se vuelvan nítidas y específicas. [...] Cuanto más acotada sea la referencia, más concreta será la idea; cuanto más concreta sea la idea, más clara y más precisa será (1981: 132-133).

Sin embargo, cuando utilizamos detalles y ejemplos concretos para dar cuerpo a las abstracciones, debemos elegirlos con sumo cuidado. El ejemplo que los lectores tengan en mente producirá consideraciones que la argumentación general no analiza de modo explícito y teñirá su comprensión. Kathryin Pine Addelson, una filósofa, ha criticado el análisis filosófico del aborto señalando que sus autores por lo general urden ejemplos muy caprichosos –de hipotéticas mujeres embarazadas por insectos voladores y otros por el estilo– y que esa selección de ejemplos les permite llegar a conclusiones que no respaldarían si tuvieran que discutir el caso de una mujer embarazada de 40 años con cinco hijos, cuyo marido está desempleado.

Metáforas

Si han hojeado cualquier publicación o revista académica de los últimos cincuenta años, probablemente habrán advertido, en casi todas las páginas, una trillada cháchara metafórica. A continuación, menciono algunos ejemplos que recolecté mientras escribía la primera versión de este libro. Y si bien las metáforas pueden haber cambiado, estoy seguro de que la cantidad de hojarasca metafórica no habrá cambiado mucho. Allá vamos. En la reseña de un libro se señala que “parece faltar una vuelta de tuerca”. Otro libro “abarca un amplio terreno”. Un tercero se ocupa de “un tema rico que ha sido empobrecido por el contexto”. Mis colegas de entonces hablaban del “cuerpo creciente de literatura”, de análisis que iban “directo al corazón” del problema analizado o se quedaban “nadando entre dos aguas”, y encontraban “las semillas” de las prácticas institucionales de otra sociedad “plantadas en nuestra propia sociedad”. Un enfoque teórico conducía a un “chaleco de fuerza conceptual”. Los investigadores “minaban” la información y “excavaban” o “rastrillaban” los resultados para llegar “a los cimientos”. El más científico de los documentos incluía, y aún incluye, carradas de palabrerío metafórico.

Por lo general, elimino esas metáforas en todos los textos que me toca editar. ¿Todas las metáforas? No todas, no: solo las que se parecen a las mencionadas. Se las puede identificar comparándolas con un uso magistral de la metáfora: el con toda justicia renombrado artículo de Goffman (1952) “De cómo calmar al primo” [“On Cooling the Mark Out”], que utiliza el timo como una metáfora de aquellas situaciones sociales en las que alguien no puede sostener la definición de su persona que ha proyectado para sí y para el mundo. Yo dejaría esa metáfora en cualquier cosa que tuviera que editar.

La diferencia entre las dos clases de metáfora radica en la seriedad y la atención con que se las emplea. No me refiero a cuán

seriamente toman su tema los autores, sino a cuán seriamente toman los detalles de su metáfora. Goffman tomó en serio la metáfora del timo. Comparó punto por punto con el timo las otras situaciones que analizaba: el amante cuya propuesta es rechazada, el matón que no puede conseguir mesa en un restaurante atestado, la persona que no puede manejar las rutinas de la vida cotidiana lo suficientemente bien como para no llamar la atención. En especial, notó que las personas timadas que perdían dinero a manos de los estafadores se daban cuenta (y suponían que los otros también se darían cuenta) de que ni por asomo eran tan inteligentes como habían creído cuando intentaron enriquecerse de pronto. La tradición criminal les sugería a los estafadores evitar problemas ayudando a las víctimas furiosas a restaurar su autoestima.

¿Cómo? “Apaciguándolas”. Así, rutinariamente, los estafadores asignaban a un miembro del equipo la misión de emplear métodos bien comprobados para alcanzar ese resultado. Goffman usó la metáfora para descubrir y describir la misma tarea y el mismo rol en los restaurantes y otros lugares donde era probable que la gente quedara expuesta, e incluso sugirió que, dado que algunas personas sufrían ese grado de exposición en muchas áreas de la vida, probablemente podrían encontrarse profesionales que manejaran el problema de un modo más general. Goffman identificaba la psiquiatría como una disciplina que se ocupaba de apaciguar a aquellas personas cuyas pretensiones la vida social había develado como irreales. Ese descubrimiento convalidaba la metáfora para muchos lectores. Pero la metáfora se autoconvalidaba porque era seria, porque indicaba que esas otras situaciones eran similares al timo en toda clase de maneras, significativas y banales.

Las primeras metáforas que cité, tomadas de revistas sociológicas, no eran serias respecto de sus ramificaciones. Cuando decimos que en una argumentación se da “una vuelta de tuerca”, ¿a qué maquinaria corresponde la tuerca? ¿Quién “abarca terreno” en la vida real, cómo lo abarca, y cuáles son los problemas que conlleva abarcar terreno? ¿Las publicaciones académicas serían comparables a un cuerpo humano? ¿Eso quiere decir que debemos buscar su corazón, su hígado, su estómago, su cerebro? Los autores jamás han pretendido que tomemos tan en serio sus metáforas. Las comparaciones que hacen estas “metáforas trilladas” ya no están

vivas para quienes las escriben o las leen.

Si una metáfora funciona es porque continúa viva. Al leerla, nos muestra un nuevo aspecto de lo que estamos leyendo, cómo aparece ese aspecto en algo que, en la superficie, parece por completo diferente. Utilizar una metáfora es un ejercicio teórico serio que afirma que dos fenómenos empíricos distintos pertenecen a una misma categoría general, y las categorías generales siempre implican una teoría. Pero las metáforas solo trabajan de esa manera si tienen la frescura suficiente como para llamar la atención. Si han sido utilizadas repetidamente hasta el cliché, no veremos en ellas nada nuevo. De hecho, pensaremos que quieren decir literalmente aquello a lo que aluden metafóricamente. Tomemos como ejemplo la expresión común “desinflar las velas de alguien”. Yo la había usado, leído y escuchado durante años y siempre había creído que, si uno le hacía eso a otra persona, de algún modo la adelgazaba. Hasta que aprendí a navegar. En una carrera de veleros, nuestros competidores buscan interponerse entre nosotros y el viento de modo que sus velas intercepten el viento impidiéndole llegar a las nuestras. Cuando logran su cometido, nuestras velas –que un momento antes estaban llenas de viento y nos impulsaban veloces– de pronto comienzan a flamear vacías. La fricción del casco en el agua, a falta de viento contrario, detiene la embarcación repentinamente. La metáfora cobró vida para mí al evocar una experiencia irritante en toda su plenitud. Pero esa misma metáfora significa poco o nada para quienes no han tenido esa vivencia.

Todas las metáforas trilladas tuvieron vida alguna vez. Cuando envejecen, pierden su fuerza debido a la constante repetición; de ese modo siguen ocupando espacio pero aportan menos que un enunciado simple, no metafórico. Es más claro y más certero decir que el argumento de un libro es difuso que decir que le “está faltando una vuelta de tuerca”. Si el autor tiene suerte, nadie prestará demasiada atención al significado literal del enunciado metafórico. Cuando leo acerca de “bebés arrojados por el desagüe junto con el agua de la bañera” –y todavía lo escucho decir–, me resulta difícil mantener la compostura. Lo mismo me ocurre con “quedar nadando entre dos aguas”. Y en todo caso, ¿qué estaba tratando de hacer esa persona entre dos aguas?

Las metáforas también se deterioran por el mal uso. Las personas que no conocen ni comprenden el fenómeno, que realmente no saben de qué están hablando cuando usan las palabras, las emplean incorrectamente pensando que significan otra cosa. La metáfora común de “trazar la raya”, por ejemplo, refiere a la última línea de un balance contable que, al resumir todos los cálculos anteriores, nos permite saber, por ejemplo, si hemos ganado o perdido dinero ese año. Metafóricamente, podría aludir al resultado final de cualquier serie de cálculos: la población de los Estados Unidos según los resultados del censo de 2010 o la correlación entre ingresos y educación en la persona estudiada. Pero la gente suele utilizarla para indicar un límite, el precio que no rebajará, la humillación que no tolerará: “¡Acá trazo la raya! ¡Llegué al límite!”. Las personas que dicen eso no saben, o no recuerdan, que las palabras tienen un referente financiero. Probablemente utilizan la expresión porque les gusta su carácter definitivo, ya que implica un punto más allá del cual no se puede seguir.

No podemos –ni tampoco deberíamos intentar– evitar utilizar otra clase de metáfora: las que permanentemente se construyen en el lenguaje, que Lakoff y Johnson (1980) han analizado con lujo de detalles. A continuación daré un ejemplo de lo que ellos llaman

metáforas orientativas, dado que la mayoría tienen que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás, interior-exterior, profundo-superficial, central-periférico. Estas orientaciones espaciales surgen de tener la clase de cuerpo que tenemos y de que funcione como funciona en nuestro entorno físico. Estas metáforas aportan orientación espacial a los conceptos; por ejemplo, feliz es arriba. El hecho de que el concepto feliz esté orientado hacia arriba conduce a cierta clase de expresiones en idioma inglés, por ejemplo: “Hoy me siento arriba” (1980: 14).

Lakoff y Johnson proceden a mostrar con cuánta ubicuidad aparecen los

arriba

y los

abajo

–y sus parientes– en nuestro discurso:

consciente es arriba; inconsciente es abajo

la salud y la vida son arriba;

la enfermedad y la muerte son abajo;

tener control o fuerza es arriba;

estar sometido a control o fuerza es abajo;

más es arriba, menos es abajo;

los acontecimientos futuros previsibles son arriba (y adelante);

el estatus alto es arriba; el estatus bajo es abajo;

bueno es arriba; malo es abajo;

la virtud es arriba; la depravación es abajo;

lo racional es arriba; lo emocional es abajo

A continuación, sigue su análisis del último ejemplo:

lo racional es arriba; lo emocional es abajo

El debate cayó en el nivel emocional, pero yo lo elevé nuevamente al plano racional. Dejamos nuestros sentimientos de lado y tuvimos una discusión de alto nivel intelectual sobre el tema. Él no pudo estar por encima de sus emociones.

Fundamento físico y cultural: en nuestra cultura, las personas creen tener control sobre los animales, las plantas y su entorno físico, y consideran que su capacidad única de razonar coloca a los seres humanos por encima de otros animales y les otorga el control.

el control es arriba

; luego, aporta los fundamentos para

el hombre es arriba

; luego, para

lo racional es arriba

(1980: 17).

El libro incluye más de doscientas páginas de análisis y ejemplos. Como dije, no podemos evitar ese tipo de metáforas. Pero tener conciencia de ellas nos permite utilizar intencionalmente sus matices. Si, en cambio, ignoramos esas resonancias, nuestra prosa luchará contra sí misma: el lenguaje expresará una idea y las metáforas otra, y los lectores no estarán seguros de lo que quisimos decir.

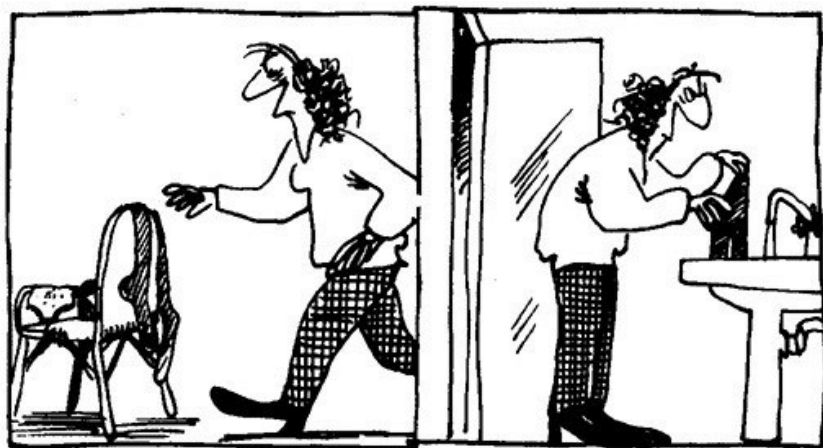


Este capítulo es un pantallazo rápido sobre lo que implica crear un estándar de gusto que permita editar exitosamente el trabajo propio y el de otros. La lección principal no son las especificidades de lo que he dicho sino la lección zen de prestar atención. Los escritores necesitan prestar mucha atención a lo que han escrito mientras revisan, necesitan observar y analizar cada palabra como si quisieran que los tomaran en serio al escribirla. Podemos escribir de apuro primeros borradores y al descuido precisamente porque

sabemos que después podremos criticarlos. Cuando ponemos mucha atención, los problemas empiezan a resolverse solos.

Por favor, no olviden que editar de oído se basa, en parte, en nuestra familiaridad con el uso cotidiano de las palabras, en saber qué cosas serán comprensibles y significativas para el público que lee lo que escribimos, ya se trate de un público profesional, siempre más reducido, o de un público más general (lo retomaremos más tarde). Por un lado, estar alertas a los estándares corrientes en nuestro campo nos permite saber cómo dicen las cosas nuestros pares aquí y ahora mismo; pero también nos vuelve vulnerables a usos obtusos respecto del significado que, si bien permiten alcanzar algunas metas en el corto plazo, se pagan con pérdida de claridad, de inteligibilidad y de gracia, y, en el largo plazo, esto afectará el interés de una variedad mucho mayor de lectores en nuestra obra. Me ocuparé del tema en un capítulo posterior.

5. Aprender a escribir como un profesional



En los capítulos anteriores he analizado cómo las instituciones de la vida académica, sobre todo las universidades, crean problemas para la escritura académica. El análisis se concentró principalmente en las etapas más tempranas de la carrera académica: el nivel de grado y lo que le sigue. En este capítulo y en el siguiente observaremos las dificultades de escritura que se presentan en las últimas etapas de la carrera de sociología. En el capítulo siguiente, Pamela Richards analiza la transición crucial desde los primeros días postestudiantiles hasta ser un profesional adulto. Este capítulo desvergonzado –en un libro por demás desvergonzado– narra algunas historias de los muchos años que pasé en la actividad y extrae de ellas varias lecciones para analizar.

Primera lección: nadie aprende a escribir de una sola vez. El aprendizaje continúa durante toda la vida profesional y proviene de la variedad de experiencias que la academia vuelve accesibles.

Los sociólogos no piensan que la escritura sea un problema serio hasta que empiezan a tener dificultades para escribir o publicar su trabajo. Pueden ignorarlas alegremente, como un conocido mío que dijo: “¿Estilo de escritura? ¿Se refiere a cuándo usar bastardillas e incluir notas al pie?”. Pueden pensar que la habilidad de escribir es un don de Dios que no les ha tocado en gracia (como el estudiante que les explicó a sus directores de tesis –yo era uno de ellos– que sabía que su disertación estaba mal escrita pero que él no era “un individuo verbal”). Pueden darse cuenta de que tienen dificultades para decir lo que quieren decir, pero creen que de todos modos podrán esquivar la borrasca. Ese estudiante no verbal, por ejemplo, dijo que no había problema, porque su esposa era graduada en lengua inglesa y podía hacerse cargo de las dificultades. Otros están convencidos de que contratar a un editor, a quien apenas si pueden pagarle, les resolverá el problema.

No todo el mundo desarrolla mi sensibilidad respecto de escribir con claridad. Como estudiante de la Universidad de Chicago, asistí a un buen curso de práctica de escritura, que hacía foco en las técnicas de organización del material y en la reescritura. Probablemente fue allí donde aprendí que el borrador inicial no era más que un primer esbozo que, por rutina, yo debía estar dispuesto a reescribir. Por otra parte, unos pocos años como estudiante de

posgrado, en los que me aboqué a la lectura de libros y revistas de sociología, impusieron a mi estilo todos esos rasgos típicos que hoy en día elimino al editar mis propios textos y los trabajos de mis alumnos.

Una vez graduado, varias experiencias con personas que se convirtieron en colegas académicos después de haber sido mis profesores me recordaron aquella sabiduría de mis tiempos de estudiante. Obtuve un doctorado en Sociología por la Universidad de Chicago en 1951, a los 23 años. No es para asombrarse que me resultara difícil encontrar un puesto académico. ¿Por qué iban a contratar a un joven imberbe si por el mismo precio podían tener a un adulto maduro (en aquella época, cuatro mil dólares anuales)? Tuve la suerte de conseguir un trabajo de investigación: estudiar el uso de la marihuana, por setenta y cinco dólares semanales. Durante el receso de Navidad, un tren elevado urbano cayó encima de un automóvil que conducía uno de los integrantes del cuerpo docente del curso de Ciencias Sociales II en la Universidad de Chicago. Necesitaban un reemplazo inmediato y algunos amigos que ya estaban dando clases en ese curso me conocían y abogaron por mí... de modo que conseguí el puesto. Así fue como conocí a Mark Benney, un periodista británico que había iniciado su vida adulta como delincuente de poca monta y había terminado enseñando Ciencias Sociales gracias al estímulo y la ayuda de David Riesman y Everett Hughes. Benney había publicado varios libros y su experiencia como escritor profesional era evidente en la gracia y la claridad de su prosa, que yo admiraba. Menudo, delgado y prematuramente calvo, Mark tenía una manera de ser evasiva, que yo atribuía a los rigores de la cárcel. Tenía mucho cuidado con lo que decía, de modo que, si decía algo en serio, uno sabía que tenía toda la intención de decirlo y que esperaba que su interlocutor también se lo tomara en serio.

Yo ya había publicado uno o dos artículos en revistas profesionales y seguramente debía de pensar que era bastante bueno, o al menos competente. Escribí un artículo basado en mi tesis, el estudio sobre los maestros de las escuelas públicas de Chicago que ya mencioné. En él planteaba ciertas cuestiones sobre educación y clase social que, pensaba yo, podrían interesarle a Mark, de modo que le pedí que lo leyera. Cuando me lo devolvió, dijo que era muy interesante

y luego hizo algunos señalamientos sobre el tema. Como si acabara de ocurrírsele, agregó al pasar: “Supongo que tienes que escribir en ese estilo raro para que lo publiquen en una revista de sociología”. Como yo sabía que Mark era un “verdadero escritor”, la observación no me fue indiferente. Decidí retomarlo y reescribirlo, apoyándome en algunas de las lecciones que había recibido en la facultad. Empezaba a advertir que dar por concluido un texto quizás no era lo mismo que haberlo concluido.

Varios años después, Jim Carper y yo escribimos un artículo basado en nuestro estudio sobre las identidades ocupacionales de los estudiantes de posgrado en varias áreas temáticas. Lo enviamos al *AJS*. En aquel entonces, el editor de la revista era Everett Hughes, quien había sido mi director de tesis y hacia quien sentía afecto y lealtad. El manuscrito volvió con una nota de la jefa de redacción, Helen McGill Hughes (esposa de Everett y socióloga, además de experimentada periodista), con la observación de que debía comprender que Everett en realidad me tenía muchísimo cariño, que había escrito sus comentarios editoriales a las 4 de la mañana, y que no debía tomarme al pie de la letra su virulencia. Los comentarios me desconcertaron, por cierto. Entre otras cosas, Everett decía que oraciones y párrafos enteros sonaban como una traducción del alemán palabra por palabra. Yo no leía alemán (ni ningún otro idioma extranjero, a pesar de haber aprobado un examen de francés para obtener mi doctorado), pero sabía que era una crítica demoledora. En un párrafo memorable, que transcribo completo, citaba una de nuestras oraciones más tediosas y agregaba este comentario: “¡Horrible! ¡Horrible! ¡Horrible!”. La broma casual de Mark me había sensibilizado. La carta de Everett fortaleció mi deseo de escribir con una prosa clara y comprensible que sonara como suena el idioma inglés.

Di el último paso en mi adicción a la reescritura seria cuando Blanche Geer compartió con Hughes y conmigo un estudio sobre los estudiantes de medicina. Blanche se tomaba muy en serio la escritura y supo enseñarme muchas cosas analizando y discutiendo cada palabra que figuraba en nuestros borradores. Teníamos discusiones interminables y maravillosas, por ejemplo, acerca del término “perspectiva”, una palabra y una idea central para el aparato teórico de nuestro estudio. ¿Qué verbo debíamos aplicarle?

¿La gente “sostenía” una perspectiva o la “tenía”? Tal vez “usara” una perspectiva. Los matices de cada palabra eran diferentes, y distinguibles, cuando nos concentrábamos en ella. De modo que la cuestión no era decidir cuál era la palabra correcta, sino qué queríamos decir. La discusión estilística nos permitía descubrir los problemas, pero en última instancia teníamos que resolverlos teóricamente.

Nuestras conversaciones me enseñaron que cómo decir las cosas era realmente importante, y que uno podía tomar cartas en el asunto. También aprendí que reescribir era divertido, una suerte de rompecabezas de palabras cuyo objetivo era encontrar una manera verdaderamente sucinta de decir algo con claridad. Mis charlas con Geer sellaron mi conversión a tomar en serio la escritura y fueron, de lejos, la más importante de todas estas experiencias, dado que continuaron con la escritura conjunta de numerosos artículos y libros.

Había cultivado el hábito de intercambiar borradores de artículos con los sociólogos que había conocido en mi época de estudiante de posgrado, y siempre fuimos generosos en nuestras críticas. No creo haberme dado cuenta de cómo esas lecturas y comentarios –el hecho de ser leído y comentado entre pares– influyeron en mi desarrollo profesional hasta que contraté a Lee Weiner como ayudante de investigación, pocos años después de empezar a dar clases en Northwestern University. El verano en que Lee comenzó a trabajar, yo estaba de vacaciones, y, como el revolucionario concienzudo que era entonces (más tarde fue uno de los Siete de Chicago),^[7] leyó toda mi correspondencia, aunque eso no formaba parte de sus obligaciones. Cuando regresé en el otoño, me comentó con entusiasmo lo mucho que había aprendido leyendo los archivos que yo conservaba acerca de los artículos que había escrito, viendo lo que mis amigos me habían comentado sobre los sucesivos borradores, y cómo yo había tomado en cuenta esos comentarios en la siguiente versión. (Este buen resultado educativo de su intromisión hizo que perdonara su “violación de mi privacidad”).

Ya hacía varios años que había terminado mis estudios de posgrado y había construido una rutina de escritura bastante eficaz, basada en la reescritura a partir de las críticas de amigos a mis primeros

borradores. Así, reescribir no resultaba una tarea bochornosa que, por ser necesaria, revelaba mis falencias. Aprendí que pensar sobre escribir, experimentar con el propio estilo y meterse con el trabajo de otros también era un buen entretenimiento.

Tal vez pensar la escritura como un juego divertido y disfrutable me haya inmunizado contra las angustias que otros describen; pero mi relativa falta de ansiedad a la hora de escribir tenía además raíces sociológicas. Me había formado en una fuerte tradición teórica que, a su vez, poseía una fuerte base organizativa. La así llamada Escuela de Sociología de Chicago había sido creada en la Universidad de esa ciudad en la década de 1920, bajo el liderazgo de Robert E. Park. (Con el paso del tiempo, la escuela de Chicago ha generado una copiosa e interesante bibliografía de obras críticas históricas, desde Faris, 1967; Carey, 1975 y Bulmer, 1984, hasta Fine, 1995; Platt, 1996; Abbott, 1999 y Chapoulie, 2001). Tenía un punto de vista coherente, encarnado por los escritos de Park y desarrollado y llevado adelante por un conjunto de pensadores y hacedores potentes: Everett C. Hughes, Herbert Blumer y Louis Wirth, entre los más destacados. También tenía una larga lista de monografías empíricas clásicas a su favor: *The Gold Coast and the Slum*, *The Taxi Dance Hall*, *La Banda (The Gang)* y, más tarde, *French Canada in Transition* y otras. Yo estudié, junto con otros doscientos estudiantes de la segunda posguerra, con los gigantes de la generación posterior a Park, y me formé con esa pila de monografías. Sabíamos que había otras maneras de hacer sociología, pero pocos de nosotros las tomábamos en serio. Haber crecido en esa tradición y en ese ambiente me aportó cierta arrogancia teórica, la reconfortante convicción de que esencialmente había aprendido de Hughes y Blumer toda la teoría general que necesitaba conocer, y de que esa teoría era lo suficientemente buena para afrontar cualquier problema que se presentara. Intelectualmente sabía, y sé, que las cosas no son así; pero saberlo no afecta el resultado emocional.

Tener noción de que estamos en lo cierto en cuanto a lo esencial quita mucha presión al acto de escribir, dado que ya no intentamos resolver problemas sociológicos encontrando la manera justa y correcta de formularlos. Algunas personas resuelven los problemas teóricos mediante el análisis lógico; yo aprendí a resolverlos

empíricamente: cualquiera de las dos maneras es mejor que intentar despejarlos encontrando la forma correcta de formularlo.

El siempre creciente número de sociólogos y especialidades sociológicas produjo un aumento similar de las organizaciones y publicaciones sociológicas (véase, por ejemplo, Jacobs, 2016). Quienes editan esas publicaciones son sociólogos, y la tarea editorial suele ser una de las menos codiciadas, dado que implica mucho trabajo y poca recompensa (Abbott, 1999: 165, 192). Sin embargo, es un honor reservado a quienes llevan años en la disciplina. Los programas de capacitación para graduados no enseñan cómo editar una revista: cómo editar los artículos, cómo tratar con el imprentero, o bien cómo instar a los autores a que mejoren sus textos o cualquier otra de las difíciles tareas que ese honor conlleva. La mayoría de las revistas no puede pagar editores profesionales, y por eso los sociólogos que se vuelven editores se ocupan de todo. Aprenden el trabajo haciéndolo, con la ayuda de un par de consejos de sus predecesores. Mis experiencias como editor, que transformaron un pasatiempo en una segunda profesión, contribuyeron mucho a mis ideas sobre la escritura.

Después de años de editar informalmente los textos de amigos y colegas, acepté dos puestos editoriales serios. En 1961 fui nombrado editor de *Social Problems*, la revista oficial de la Sociedad para el Estudio de Problemas Sociales (SSSP, por sus iniciales en inglés), una organización cuyo objetivo inicial fue oponerse al monolito en que se estaba convirtiendo la Asociación Sociológica de los Estados Unidos. Entendí (y creo que los miembros de la SSSP que podían opinar comprendieron lo mismo) que mi trabajo era publicar una revista que se diferenciara de algún modo del establishment, encarnado por la ASR y el AJS. No estaba seguro de lo que eso implicaba, pero pensaba que debía dar lugar a aquellos artículos que, por uno u otro motivo, no tenían buena acogida en las revistas más grandes.

¿Por qué un artículo podía no tener buena recepción? La mayoría de los miembros de la SSSP pensaban que el establishment favorecía los artículos fuertemente cuantitativos, aquellos que se basaban en la teoría estructural-funcional y aquellos apolíticos (por consiguiente, conservadores en un sentido real). Por ende, la SSSP

benefició los artículos no conservadores, no orientados hacia lo cuantitativo, y basados en las teorías de “Chicago” o, en años posteriores, en las teorías marxistas. En cualquier caso, quería abrirse a todo lo que no fuera el establishment de la Costa Este. Todo aquello debió de parecerme razonable, aunque las revistas del establishment habían publicado varios de mis propios trabajos no cuantitativos y no estructural-funcionales.

De modo que asumí mis tareas de editor con la idea de que tenía la responsabilidad de publicar material antiestablishment. También había decidido (aunque nadie me había dicho que eso fuera parte de mis responsabilidades oficiales o extraoficiales) que debía hacer algo respecto de lo que, a mi entender, era la triste condición de la escritura sociológica. ¿Cómo lo llevaría a cabo? Reescribiendo todo lo que saliera en la revista tanto como fuera necesario. Con esa idea en mente, decidí reclutar para mi equipo editorial o de redacción a varias personas que escribieran bien y supieran lo que era algo bien escrito, personas con cuya ayuda podría contar.

Aprendí mucho de mis primeros números. Una vez organizado lo que sería el número inicial (ya hablaré de estos problemas), reescribí a fondo todos los artículos incluidos en él. Fue la experiencia de edición más intensiva y más educativa que tuve en mi vida. Reescribir tantos artículos, escritos por tantas personas en tantos estilos diferentes, y hacerlo en tan poco tiempo, me hizo sentir el jefe de editores de un gran periódico nacional. Aprendí a leer los artículos por encima y a detectar aquellas cosas que sin duda debía cambiar de inmediato. (Jamás entendí cómo hice algunas de las cosas que aprendí a hacer: por ejemplo, detectar un error tipográfico en una prueba de galera desde la otra punta de la habitación, donde ni siquiera podía descifrar la tipografía). Pero también aprendí que no podría reescribir todos los artículos de esa manera, por mucho que lo necesitaran. Llevaba demasiado tiempo y yo tenía otras cosas que hacer. Podía reescribir algunas páginas de un artículo para mostrarle al autor lo que pretendía, pero después el autor tendría que continuar la tarea o, de lo contrario, quedaría inconclusa. Ninguna revista académica puede solventar lo que costaría editar un artículo periodístico como, digamos, se reescribe un libro que luego será redituable.

Cuando reunía los artículos para mi primer número, aprendí otra lección. Se supone que una revista aparece con regularidad, cada dos meses como el AJS o la ASR, o trimestralmente como Social Problems. Si no se respeta la fecha límite, se perderá el turno en la imprenta, los lectores se quejarán por la demora y los funcionarios de los organismos patrocinantes querrán saber qué pasó. Es mejor salir a tiempo. Eso no significa que tengamos que publicar artículos que no consideramos buenos, sino que publiquemos trabajos que a nuestro entender son buenos, más allá de su marca de origen: cuantitativos o cualitativos, estilo Chicago o estilo estructural-funcional. Todos los editores de revistas con quienes he podido hablar concordaron en que, cualesquiera que fuesen los prejuicios que secretamente esperaban implementar al asumir sus cargos, pronto advirtieron que lo principal era encontrar suficientes artículos medianamente decentes para llenar la revista y publicarla a tiempo. Los autores que creen que el prejuicio editorial es responsable del rechazo o la devolución de sus artículos para “revisar y volver a enviar” casi siempre se equivocan, por esa misma razón.

Por supuesto, puede haber mucho prejuicio agazapado en la definición de un “artículo medianamente decente”. Pero en esto me dejó convencer por Stinchcombe (1978), quien aduce que, cuando los analistas sociológicos están haciendo un buen trabajo, todos están haciendo lo mismo. Los trabajos muchas veces parecen diferir más entre sí porque los autores, para describir lo que hacen, intentan inflar su importancia usando “nombres portentosos” derivados de “teorías que hicieron época”. (Muchos campos de las ciencias sociales y las humanidades fomentan esta práctica, no solo la sociología). Dado que el buen trabajo es básicamente el mismo, cualquiera que sea su etiqueta teórica, “bueno” es un juicio profesional y amplio, como los juicios de los músicos y los bailarines que usualmente reconocen los casos en que otros hacen las cosas bien, más allá de que al juez le importe poco lo que están haciendo. Cuando los sociólogos me muestran trabajos que a su entender han sido rechazados por prejuicio, casi siempre se trata de textos mal organizados y mal escritos. (Sé que está hablando la voz del establishment, y no sé cómo convencer a los escépticos de que tengo razón, a no ser que señale los contenidos de las revistas que, durante el período del que hablo, siempre eran más variados que lo

que los críticos pensaban). Los prejuicios existentes obran de maneras más sutiles, como cuando el editor decide que un texto mal escrito y mal organizado merece ser corregido y otro, no. La lección para todos aquellos cuyo trabajo no despierta aceptación no es dejar de esperar que los publiquen, sino dejar de esperar que los editores hagan un trabajo que les corresponde a ellos. Nadie debería esperar eso, pero algunos tienen más probabilidades que otros de lograrlo.

Tuve una experiencia diferente cuando acepté editar una colección de libros para el sello Aldine, en 1962. Alexander Morin, entonces presidente de esa casa y él mismo científico social, pensaba que valía la pena publicar una serie que representara la tradición de Chicago en su sentido más amplio. Esto me llevó a leer numerosos manuscritos tamaño libro y a tratar con autores aquejados por la ansiedad que acompaña el compromiso de escribir un libro. También conocí la necesidad de pensar cuántos ejemplares puede esperarse que venda un libro, no porque Morin fuera un empresario insensible, sino porque si demasiados libros nos hacían perder dinero, ya no habría más libros ni colecciones. Aprendí la importancia del tema y de tener algo que decir al respecto. Personas a quienes les importaba un bledo la fabulosa contribución del autor a la teoría social podrían no obstante leer su libro porque les interesaban los problemas suscitados por las muertes en los hospitales o la definición de enfermedad mental en la familia, el ámbito profesional y los tribunales. Llegamos a publicar unos quince libros y la colección tuvo un éxito razonable: los volúmenes más vendidos equilibraron las malas decisiones.

Mi trabajo como editor de libros me mostró una dimensión más amplia de la tarea editorial. Descubrí que podía ver la lógica interna que luchaba por expresarse en el trabajo de otros con mayor facilidad que en mi propio trabajo. Dado que pretendía que mis críticas a los manuscritos indujeran a los autores a corregirlos en vez de enojarse (de ocurrir lo contrario, no habría libros para el catálogo), tuve que encontrar la manera de transmitir con precisión las cosas que me molestaban. También tuve que contarles cómo funcionaban realmente las cosas en una editorial comercial, explicarles que si los libros no se vendían el editor tarde o temprano dejaba de intentar venderlos.

Mi experiencia personal con los prejuicios editoriales ha sido mínima. El único aspecto con el que sufrí un poco estuvo relacionado con un cambio más profundo en la práctica de los editores de revistas de sociología. Mis primeros artículos, extractos de mi tesis de maestría, fueron sobre músicos de jazz. Seguí la práctica de los ejemplos que había utilizado (entre otros, los artículos de Oswald Hall sobre las carreras médicas y La sociedad de la esquina de Whyte), e incluí numerosas citas de mis entrevistas y notas de campo. Pero los músicos no hablan con tanta elegancia como los médicos (o como Hall informó que hablaban los médicos). Se la pasaban diciendo “mierda” y “carajo” y, a los fines de la precisión científica –y con espíritu algo travieso–, yo los citaba textualmente. Eso era aceptable en una tesis, pero los editores de los años cincuenta acostumbraban reemplazar esas palabras con puntos suspensivos: “m...” y “c...”. (Esta práctica alcanzó la cumbre de la estupidez en un número de posguerra del AJS acerca del ejército de los Estados Unidos, donde el artículo “The Soldier’s Language” [El lenguaje de los soldados] de Fred Elkin quedó reducido a un montón de puntos suspensivos). He olvidado cuál de mis artículos fue autorizado a incluir malas palabras; probablemente haya sido cuando los publicaron en *Outsiders*, en 1963. Por supuesto que las palabras prohibidas son pura rutina en los textos sociológicos que se publican en la actualidad en revistas y diarios (y, de hecho, en los relatos característicos de los noticieros).

Cuando describí mi seminario de escritura en el capítulo 1, dije que les había confesado a mis alumnos mis propios rituales de escritura, pero no dije cuáles eran. El comienzo del seminario coincidió con los inicios de mi escritura en computadora, lo cual significa que cambié una y otra vez mis rutinas, a medida que las computadoras y los programas cambiaban y posibilitaban otras nuevas. Pero aquí está lo que entonces les conté a mis alumnos; es la manera en que escribí la mayor parte de lo que había producido hasta aquel momento (lo que puedo decir al respecto figura en el capítulo 9). Todo el procedimiento se adecua a los ritmos del año académico.

Yo era perezoso, y lo sigo siendo: no me gusta trabajar y reduzco al mínimo el tiempo que le dedico a esa tarea. Por lo tanto, aunque había escrito mucho, había pasado relativamente poco tiempo en el teclado. Solía comenzar lo que luego se transformaría en un

artículo: le hablaba a cualquiera que estuviera dispuesto a escucharme sobre el tema que pensaba desarrollar por escrito. Cuando empecé a enseñar, comencé a hablar con mis alumnos (Los mundos del arte, por ejemplo, tuvo su origen en la transcripción de las grabaciones de las conferencias que di la primera vez que enseñé sociología del arte, ocho o nueve años antes de terminar el libro). Si me invitaban a dar una charla en algún lado, intentaba persuadir a mis anfitriones de que querían conocer mi “nuevo tema de investigación”: es decir, el nuevo artículo que estaba escribiendo. Esas charlas ocupaban en cierto modo el lugar de un primer borrador a mano alzada. Así, aprendí cuáles puntos podían seguir lógicamente a otros, de qué manera explicar las cosas para que la gente las comprendiera, qué aspectos causaban confusión, y cuáles argumentos eran callejones sin salida en los que convenía no internarse.

Cuando empecé a apoyarme en las conversaciones para escribir, no había leído la explicación de David Antin sobre por qué escribía hablando, pero reconocí mis propios sentimientos en sus palabras:

porque nunca me gustó la idea de esconderme en un armario para dirigirme a mí mismo frente a una máquina de escribir ¿qué manera de hablar es esa? adquirí el hábito de ir a un lugar particular con algo en mente

pero sin ninguna palabra particular en los labios y buscar una ocasión particular para hablar con una persona particular de una manera que espero sea valiosa para todos (Antin, 1976: i).

Después de hablar de algo durante un tiempo (casi siempre, varios meses, o más), empezaba a sentir una inquietud que nunca reconocía por lo que era: la vaga pero muy real señal de que necesitaba comenzar a escribir. Cuando se acercaba el momento de regresar de las vacaciones de verano o de alguna licencia académica a mi “trabajo diario” de dar clases, de pronto y sin más síntomas premonitorios que aquella vaga inquietud, me sentaba frente al teclado y accionaba las teclas durante todo el día y parte de la

noche (eran los viejos tiempos previos a computadora). Mecanografiaba a doble espacio sobre páginas amarillas tamaño oficio con renglones, que arrancaba de un anotador. Retiraba cada página con sumo cuidado (todo esto muestra un aire de familia con las rutinas similarmente supersticiosas que siguen mis estudiantes). Si, una vez retirada, la página no quedaba impecable, sencillamente la descartaba. No reescribía –al menos no en ese momento, solo seguía mi tarea de mecanógrafo. Si tenía dificultades para señalar algo o no sabía cómo terminar una argumentación, abría un paréntesis y escribía cosas como “ahora no puedo llegar a ninguna parte con esto”. Después proseguía con algún otro punto acerca del cual sí podía escribir.

Muy a menudo, hacía un balance de mi producción y le anunciaba a quien quisiese oírme que había hecho seis páginas o, contando los renglones y estimando la cantidad de palabras por renglón, dos mil quinientas palabras. Eludía las tachaduras, pero no era rígido. Si encontraba una manera mejor de decir algo, reemplazaba la frase vieja por una nueva. También, muy prolijamente, insertaba nuevos pasajes donde lo creía necesario, ya fuera cortando y pegando o bien marcando en el texto de la página 7 dónde debía ir el material inserto en la nueva página 7A (me fascinaba que las secretarias alabaran mis prolijos manuscritos). Llegué a escribir tres manuscritos de diez a quince páginas –primeros borradores de artículos– en un período de tres semanas.

Regresaba a mi trabajo de profesor y pasaba el año lectivo dándoles vueltas a esos borradores. A menudo los dejaba guardados durante varios meses y rara vez pensaba en ellos porque la rutina del año lectivo universitario –asistir a reuniones, hablar con los alumnos y colegas– acaparaba mi vida cotidiana. Eso me ayudaba a rehacer los artículos pues, en el ínterin, olvidaba por qué cierta idea o cierta manera de expresar algo eran tan necesarias y me resultaba más fácil modificarlas. A veces no utilizaba ninguno de esos archivos y empezaba a reescribir hasta el receso navideño.

Siempre lo primero era corregir las oraciones: eliminaba el exceso de palabras, sumaba claridad para evitar las ambigüedades, ampliaba los pensamientos telegráficos. Como les dije a mis alumnos, al hacerlo, inmediatamente aparecían las dificultades

teóricas que había pasado por alto, por lo que pronto me veía obligado a reconsiderar todo el análisis. Cuando podía, escribía una nueva versión de las partes que no funcionaban. Si no podía hacerlo, no lo hacía. En cada caso, casi siempre volvía a abandonar el artículo: a veces durante meses, a veces quedaban en espera varios años.

Cuando empecé a escribir en la computadora, las cosas cambiaron. En muchos casos, redactaba otro borrador. Podía hacerlo en cualquier momento y por lo general no invertía en ello más de unas horas por día durante tres o cuatro días. Después del segundo o el tercer borrador, tenía algo para enviar a algunos amigos que podrían aportarme ideas útiles o críticas duras. Prefiero recibir esa clase de críticas en privado y de parte de mis amigos en vez de afrontarlas públicamente en una “carta al editor”.

Algunos artículos quedan inconclusos, pero detesto tirar las cosas que escribo y nunca pierdo las esperanzas, ni siquiera con los textos que no le gustan a nadie. He conservado textos en mis archivos durante muchos años, entre ellos el artículo que escribí con Stevan Dedijer sobre “Counter-Establishment R & D” [investigación y desarrollo (de nuevo conocimiento) contra (los deseos e intereses del) establishment] en 1970, que no se publicó hasta casi medio siglo después (Becker y Dedijer, 2017). (De hecho, todavía albergan un artículo aún más añejo sobre el Abbey Theatre de Dublín, que escribí para la clase de Everett Hughes sobre relaciones étnicas en 1948).

Cuando recibo críticas y comentarios de amigos, o de editores que han rechazado un artículo, doy por sentado que no logré expresar mis ideas con suficiente claridad como para anticipar esas objeciones y busco una manera de responder a ellas sin cambiar mi posición (a menos que las críticas me convenzan de que debo modificarla). La revisión y recomposición del texto continúa hasta que no se me ocurre nada más para hacer, o hasta que se presenta un requerimiento (es decir, hasta que me piden que prepare algo para alguna ocasión o algún volumen, y ese texto en el que he estado trabajando responde a los requerimientos). Muchas veces he pensado que había concluido un texto y luego resultó que no era así. ¿Cómo lo sé? Cuando veo que algo puede estar mejor hecho, y

veo la manera de hacerlo, sé que tendré que trabajar sobre el manuscrito una vez más (dos veces pensé que había terminado Los mundos del arte, antes de terminarlo realmente).

Al acumular experiencia y adquirir mayor seguridad, comencé a plantearme problemas de escritura. Insatisfecho con las largas y complicadas oraciones que acostumbraba escribir, decidí experimentar con oraciones cortas. ¿Cuán pocas palabras era capaz de emplear? Muy pocas. También empecé a buscar alternativas para la tercera persona (demasiado pomposa) y la primera persona (cansadora en exceso y a menudo inapropiada). Eso condujo a una orgía de segundas personas, de apartes proferidos al lector desde el escenario: “Usted puede ver cómo eso llevaría a”, etc.

Semejante rutina presupone que el escritor puede darse el lujo de esperar tanto como acostumbro esperar para poner punto final a un texto. Cuando escribimos con una fecha límite –si, por ejemplo, hemos aceptado escribir un capítulo de un libro y el plazo está cerca de cumplirse, o hemos prometido leer una monografía en el encuentro anual de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos–, no podemos darnos ese lujo; tampoco si necesitamos publicar para convencer a nuestros colegas o a algún directivo de que merecemos un ascenso. Una manera de sobrellevar o eludir este último problema es hacer algo que la necesidad me obligó a hacer en los inicios de mi vida profesional. Dado que tuve trabajos de investigación y no de enseñanza durante muchos años, siempre debía iniciar nuevos proyectos antes de terminar los viejos. Por eso, siempre me veía trabajando simultáneamente sobre varias generaciones de escritura: garabatear un primer borrador de algo nuevo, reescribir los primeros borradores de un proyecto anterior, hacer las revisiones finales de algo que debía enviar a imprenta. Es más fácil de lo que parece. De hecho, facilita cada paso del proceso porque, cuando uno se estanca en un texto, puede pasar a otro y hacer lo que resulta más fácil en cada momento.

Cuando empecé a tomar fotografías en 1970, las prácticas estándar que aprendí me dieron más ideas acerca de la escritura. Al igual que todos los estudiantes de fotografía, aprendí que lo más importante que puede hacer un fotógrafo es sacar fotos, y que sacar miles de fotos malas no es ninguna desgracia, siempre y cuando tomemos

unas cuantas buenas y sepamos distinguir unas de otras. Los estudiantes aprenden a “leer” la plancha de contactos (una impresión de las fotos pequeñas sobre una página de papel fotográfico). De ese modo se pueden ver todas las tomas hechas y se aprende a discernir cuáles de ellas contienen una idea que vale la pena proseguir. Es la manera perfecta de aprender que lo único que importa es el producto final y que nadie nos criticará por nuestros pasos en falso o nuestras ideas equivocadas si encontramos algo bueno en el proceso. Aprendí a ser pródigo con la película, con el papel y con mi tiempo. Eso se trasladó a mi escritura. Estuve más dispuesto que nunca a escribir cualquier cosa que me viniera a la cabeza, sabiendo –por analogía con la fotografía– que siempre podría eliminar aquello que no me gustara o no pudiera utilizar.

En algún momento de la década de 1970, comencé a desarrollar pretensiones y ambiciones literarias. Creo que todo se inició cuando un amigo, que era un “verdadero escritor” (es decir, un escritor de ficción), dijo algunas cosas amables sobre los borradores de un ensayo que yo estaba escribiendo sobre los mundos del arte. Entonces me pregunté si no podría mejorar mi escritura en un sentido más amplio que la mera búsqueda de claridad. Comencé a experimentar una clase de organización de la que hasta entonces casi no tenía noticia. Empecé a plantar las semillas de ideas que luego exploraría en las primeras secciones, y a introducir ejemplos que después emplearía para explicar un punto complejo a los lectores. Cité a Anthony Trollope (un tramo de su autobiografía) cuando cuenta que esperaba que un viejo sirviente le llevara un café antes de sentarse a escribir, y su comentario de que creía que aquel sirviente merecía tanto crédito como él mismo por los libros resultantes. Utilicé esa anécdota para ilustrar la dependencia del artista de la ayuda de otros para hacer su obra, y más adelante en el libro hice una referencia a Trollope y su sirviente, con la expectativa de que los lectores recordaran el comentario teórico.

Quizás como resultado de mis experiencias docentes, estoy cada vez más convencido de la importancia de los relatos y anécdotas – buenos ejemplos– para la presentación de las ideas. Solía irritarme cuando los estudiantes me decían que lo que más recordaban de mi curso de Sociología del Arte era la historia de Simon Rodia y las Torres Watts, que les había contado con lujo de detalles e ilustrado

con diapositivas. Quería que retuvieran las teorías que había desarrollado tan lenta y dolorosamente. Después llegué a la conclusión de que los relatos eran más importantes que las teorías. En cierto modo, ya debía de saberlo, porque al comenzar a escribir mis informes de investigación de campo siempre incluía incidentes representativos y citas de las notas que había tomado, ordenándolos de determinada manera y escribiendo un comentario acerca de ellos.

Los mundos del arte también me introdujo en los problemas y las posibilidades de las ilustraciones. Era obvio que un libro sobre arte debía ser ilustrado. Primero experimenté la posibilidad como una travesura. El AJS había aceptado, después de numerosas revisiones, un artículo titulado “Arts and Crafts” [Artes y oficios] que analizaba cómo los mundos del arte se apropiaban de algunos medios propios del artesanado. A lo largo del texto describía varias obras de arte que ilustraban mis postulados analíticos. Cuando el escrito fue aceptado, llamé a la editora en jefe y le pregunté si no le parecía apropiado incluir algunas ilustraciones. El AJS casi nunca publicaba imágenes, excepto las de los miembros del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago fallecidos, y creo que estaba preparado para que me contestara que no y así sentirme discriminado. Respondió con naturalidad que le preguntaría al diseñador y al editor, pero que pensaba que dirían que sí. Y eso hicieron. Ahora tenía más trabajo entre manos: debía encontrar imágenes que reflejaran plenamente lo que yo quería decir y que pudieran publicarse a un costo razonable. El texto hacía referencia a la escultura en cerámica de una tetera cuyo pico era un pene erecto, obra de Robert Arneson, y a una fotografía de una mujer desnuda, de Edward Weston. Pensé que quizás habría problemas con esas imágenes (la foto de Weston permitía ver vello púbico, detalle que solo recientemente había encontrado lugar en Playboy), pero mis prejuicios volvieron a ser errados.

Cuando armé el libro, sabía que tendría ilustraciones. Grant Barnes, mi editor en University of California Press, me dio un consejo maravilloso: “No pongas epígrafes bajo las imágenes solo para identificarlas. Incluye al menos una oración que explique lo que el lector debería ver en esa imagen”. Dado que seguí el consejo, cualquier lector puede captar el quid del libro mirando las ilustraciones y leyendo los epígrafes. Todo esto no hizo más que

aumentar mi interés por los aspectos visuales de la escritura y la producción de libros.

Repitamos la moraleja: aprendemos a escribir del mundo que nos rodea, tanto de lo que nos impone como de lo que pone a nuestra disposición. Las instituciones donde trabajan los académicos los empujan en ciertas direcciones, pero también les brindan gran cantidad de oportunidades. Y en eso se marca la diferencia. He estado relativamente abierto a todas las posibilidades, quizás más que la mayoría de mis colegas, y he resistido (quizás más que otros, también en este caso) los empujones. El mundo empuja y a veces es doloroso resistir. Pero mi biografía, con todas sus peculiaridades históricas y personales, demuestra que la situación opuesta es más cierta de lo que cree la mayoría.

■

[7] Siete activistas acusados de conspiración e incitación a la violencia durante las protestas en contra de la guerra de Vietnam en 1968, en ocasión de la Convención Nacional Demócrata. [N. de T.]

6. Riesgo

Pamela Richards



El grueso de este capítulo fue escrito por Pamela Richards, una socióloga que enseñaba en la Universidad de Florida, pero necesita un poco de introducción y explicación. Yo había quedado muy complacido con los resultados de aquel pedido a Rosanna Hertz (que escribiera sobre lo que ella quería decir cuando decía que algunas formas de escribir “tenían clase”). Por lo tanto, estaba al acecho de la oportunidad de ver qué otras cosas podía descubrir si persuadía a la gente de que escribiera sobre lo que quería decir cuando hacía un comentario al pasar. No tuve que esperar demasiado.

Conozco a Pamela Richards desde que comenzó sus estudios en Northwestern University. Después de graduarse e iniciar su carrera docente en Florida, hizo estudios estadísticos técnicos en criminología, siguiendo con la línea de su tesis doctoral. Luego de varios años decidió probar algo diferente y enfocar sus excelentes capacidades para el trabajo de campo en la realización de un estudio sobre la cárcel de mujeres del estado de Florida, ubicada cerca de Gainesville. Pensaba que el estudio sería más difícil que lo que resultó ser. Los funcionarios penitenciarios le facilitaron la entrada y las presidiarias, al principio suspicaces, pronto comenzaron a hablar con libertad y le dieron acceso a la mayoría de las actividades de la cárcel.

Un año después, había acumulado un voluminoso archivo de notas de campo y sabía muchísimo sobre la vida en esa cárcel. Pensó entonces que debía empezar a escribir los resultados de su trabajo. Ya habíamos tenido un intercambio epistolar sobre sus problemas en el trabajo de campo, y me confió que tenía dificultades para comenzar. Dado que había escrito con éxito su investigación anterior, pensaba que los materiales cualitativos quizás requirieran un enfoque distinto y me pidió consejo.

Yo saqué a relucir mi remedio de siempre, que ya he mencionado antes: le sugerí que se sentara y escribiera lo que le viniera a la cabeza, como si el estudio estuviera hecho, pero sin consultar sus notas de campo, los textos sobre cárceles ni ninguna otra cosa. Le dije que mecanografiara sin parar, lo más rápido posible. Le sugerí que, si se estancaba, escribiera la frase “Estoy estancada” y pasara a otro tema. Luego podría leer los resultados y ver si lo que pensaba era cierto. De esa manera descubriría cómo analizar sus materiales de campo, porque tendría que cotejarlos para ver si lo que creía cierto en realidad lo era, y, si no lo

era, entonces qué era. En cualquier caso, le dije, produciría rápidamente varios borradores a mano alzada, y eso ya sería un comienzo.

A lo largo de los años, tuve ocasión de dar este mismo consejo a muchísimas personas. No muchas lo toman en cuenta. No discuten conmigo, se limitan a no seguirlo. Eso siempre me resulta difícil de entender, pero los resultados de mi consejo a Pamela me ayudaron a ver por qué las otras personas eran tan rebeldes. Ella no era rebelde pero, como era reflexiva y elocuente, podía poner en claro lo que otros encontraban problemático.

Durante un tiempo no tuve noticias de Pamela. Luego escribió para decirme que había seguido mi consejo, y que me remitía las cincuenta páginas que había escrito en diez días como resultado. Eso me alegró, por supuesto. Es reconfortante comprobar que nuestros consejos rinden sus frutos. Pero la carta que acompañaba a esas cincuenta páginas dio origen a lo que resultó una pregunta importante, una pregunta que Pamela, a quien aguijoneé un poco, respondió con maravilloso detalle.

Escribió que había alquilado una cabaña en el bosque para vivir allí mientras intentaba el experimento de escribir el borrador. “Si bien sabía que sería una operación de muy alto riesgo”, dijo, “igual decidí intentarlo”. Yo no entendía lo que quería decir. Era una profesional sólida y bien posicionada que había publicado en revistas prestigiosas y escrito un libro en coautoría. Leía sus monografías en los encuentros profesionales y acababa de ser promovida a un cargo como titular de cátedra. En otras palabras, había superado las pruebas más aterradoras que atormentan a los jóvenes académicos. ¿Dónde estaba el riesgo?

Ahora yo tenía la oportunidad de usar el “método de investigación” que había tenido tanto éxito con Rosanna Hertz. Le pedí a Pamela que explicara qué tenía de riesgoso sentarse frente al teclado durante diez días y anotar cualquier cosa que le viniera a la cabeza. En el peor de los casos –señalé–, habría perdido el tiempo dedicado a esa tarea; pero ese nunca podría ser un precio demasiado alto para alguien que de otro modo quizás no habría escrito absolutamente nada.

Una vez más, no supe nada de ella durante un tiempo. Luego recibí la carta que verán a continuación, donde explicaba honestamente y a título personal lo que había detrás de ese comentario casual. En un principio intenté utilizar lo que escribió como materia prima para analizar los

problemas del riesgo. Sin embargo, al releer lo que Pamela había escrito, me quedó claro que yo no tenía nada que agregar a su relato y su análisis. Entonces le pregunté si quería ser autora del grueso de este capítulo, en cuyo caso yo me limitaría a escribir una introducción y lo que fuera necesario para relacionarlo con el resto del libro. Estuvo de acuerdo. Es una manera poco ortodoxa de hacer las cosas; pero parece el mejor camino, y el más honesto, para decir lo que es necesario decir. A continuación podrán leer la carta con que respondió a mi pregunta.

Querido Howie,

acabo de tomarme dos tazas de café pensando en el tema del riesgo. Mis meditaciones necesariamente van a empezar con tres sueños que tuve la semana pasada. Dos son acerca del riesgo (entre muchas otras cosas: no me caben dudas) y uno es sobre cómo atravesarlo. En realidad solo dos son sueños, el otro es una suerte de duermevela que tuve a medianoche justo antes de recibir tu carta.

En mi primer sueño, había enviado copias de tres borradores de capítulos a una amiga íntima que conozco desde la universidad. Eran los mismos borradores que te había hecho llegar (en la realidad, todavía no le mandé ninguno). Mi amiga y yo nos encontrábamos en una reunión de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos en San Francisco, y ella traía consigo una inmensa pila de comentarios escritos. Estaba furiosa conmigo y sus comentarios eran demoledores. Yo leía página por página: “Sin lugar a dudas, esto es lo más estúpido que escribiste en tu vida. [...] ¿Cómo puedes decir estas cosas? [...] ¿No te das cuenta de la naturaleza políticamente objetable de lo que escribiste aquí? [...] ¿Qué te pasa, perdiste la chaveta? [...] Esto es una reverenda porquería”. Mientras leía el cúmulo de comentarios, ella permanecía sentada mirándome con ojos llameantes, y yo sentía que quería aferrarme por los hombros y sacudirme hasta que se me cayeran todos los dientes. Desde luego, me puse a llorar; en silencio, las lágrimas corrían por mi cara. Quería aullar, levantarme y salir corriendo; pero como estábamos en la reunión rodeadas de colegas, tuve que poner la mejor cara posible. Me sentía espantosamente mal: traicionada, quizás, pero, sobre todo, como si yo la hubiera decepcionado. Sentía que no había sabido comprender cuánto esperaba ella de mí, y que en cierto modo ese trabajo

preliminar había demostrado que intelectual, personal, política y moralmente yo era una mierda. Me levanté con dificultad de la mesa donde estaba leyendo los comentarios. Ella se recostó en el respaldo de la silla y se quedó mirándome. Su rostro era frío, y el enojo se había transformado en disgusto. Después, no sé cómo, yo me estaba abriendo paso a empujones entre una multitud de sociólogos en convención (no conocía a ninguno), tratando de salir. No paraba de empujarlos ni de decir “permiso”; pero nadie me prestaba atención. Ni siquiera miraban en mi dirección cuando avanzaba directo hacia ellos. En ese momento me desperté.

Ahora bien, para equilibrar un poco las cosas, esa noche tuve un segundo sueño, parecería que inmediatamente después del que acabo de contar. (Había estado leyendo Una mujer inacabada y Pentimento de Lillian Hellman. Muchas, muchísimas veces seguidas. No sé muy bien por qué). En el segundo sueño, yo estaba sentada en una silla, componiendo cosas para el libro sobre la cárcel de mujeres. No estoy segura de qué capítulo o qué tema, pero las palabras fluían admirablemente. Yo no las escribía; en cambio, las pronunciaba y salían a borbotones de mi boca. Todo era perfecto, el estilo era delicioso, y yo era consciente de que todo sonaba como si lo hubiera escrito Lillian Hellman: exactamente el mismo estilo, las mismas oraciones potentes y definidas, la misma sensación y la misma expresión. Era maravilloso. Me sentía muy poderosa y con completo control sobre lo que estaba haciendo. Sabía que era bueno, sabía que era elegante, e incluso empecé a gesticular mientras hablaba, casi como si fuera una interpretación, una declamación. Cuando desperté, casi levitaba, y recuperé la conciencia lentamente. Me sentía muy cómoda, muy complacida conmigo y con lo que había logrado.

Pero después, hace dos noches, desperté de pronto de un dormir profundo (esta vez no soñé) con una convicción perfectamente formada, cristalizada: yo sabía, absolutamente y con certeza total, que era un fraude. Ese conocimiento no se construía a partir de un argumento explícito; no provenía de nada que yo pudiera reconocer; simplemente era así. Entonces empecé a darle vueltas en mi cabeza, con la intención de ver qué había del otro lado, y comenzó a tomar una forma mejor:

Soy un fraude porque no trabajo como trabajan los demás. No leo a los clásicos antes de dormirme; qué diablos, en realidad no leo nada excepto novelas bizarras y cosas que no tienen nada que ver con mi “trabajo”. No me siento en la biblioteca a tomar notas; no leo las revistas especializadas de principio a fin (ni quiero hacerlo, lo que es todavía peor). No soy una académica. No soy socióloga porque no sé nada de sociología. No he asumido el compromiso de empaparme de las ideas y los pensamientos de Los Maestros. No podría conversar exhaustivamente sobre La Bibliografía de ningún tema, incluidos aquellos en los que se supone que soy especialista. Peor aún: tengo la temeridad de proclamar que estoy haciendo un estudio sobre las cárceles de mujeres, cuando en realidad no lo hice bien. No sé un montón de cosas que debería saber, y aparentemente no puedo obligarme a hacer las cosas como es debido. Peor aún: sé que debo volver pronto para conseguir más información, colmar las lagunas, ampliar los temas, y que esta vez tengo que hacerlo bien. Y no quiero hacerlo. Estoy demasiado cansada.

No es algo muy provechoso que digamos en medio de la noche, ¿verdad? Dios santo, fue una tortura. Di vueltas y vueltas sobre esa clase de cosas, y, sucesivamente, me enfurecí y me asusté. Sin más, no podía sacarme de encima la idea de que era un fraude. ¿La razón principal? No “hago sociología” como aparentemente la hacen todos mis colegas, y como se supone que debe hacerse (y he pasado un período de sequía en lo que atañe a la escritura –casi dos semanas–, que de inmediato desemboca en la convicción de que soy un parásito haragán que no hace nada, absolutamente nada). El hecho de que yo sepa que nadie trabaja como dice hacerlo y que nadie cultiva la perfecta línea metodológica no sirve de mucho, porque no puedo traducir ese conocimiento en una convicción. Me siento vulnerable. Otros podrán acusarme si dejo traslucir que soy una vergüenza de socióloga, aunque ellos también lo sean.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver todo esto con el riesgo? Para mí, sentarme a escribir es riesgoso, porque significa que debo exponerme al escrutinio. Hacerlo requiere confianza en mí misma, y eso también conlleva confiar en mis colegas. Lo más difícil, de lejos,

es esto último, visto que las respuestas de mis pares son lo que posibilita que confíe en mí. Entonces tengo sueños en los que dudo de mí y soy atacada personalmente por una de mis amigas más cercanas y confiables.

Dios santo, qué difícil, confiar en los colegas. Se juegan más cosas que la posibilidad de que se burlen de una. Cada pieza de trabajo puede usarse como evidencia para probar qué clase de socióloga (y de persona) es una. Los pares leen tu trabajo y dicen: “Diablos, no es tan brillante. Yo podría hacerlo mejor. Después de todo, no es tan descollante”. (Y, por extensión, deciden que tu actuación pública como socióloga es fraudulenta). La disciplina se desarrolló en un estilo tan competitivo que mitigamos nuestras propias inseguridades denigrando a otros, a menudo públicamente. Siempre flota el temor recurrente (para quienes somos sociólogos jóvenes y desconocidos) de que incluso nuestros pares hagan comentarios imprevistos sobre nosotros, que luego pasarán a integrar nuestra imagen profesional. Si los comentarios son críticos o negativos, es peligroso. Esto hace que sea muy riesgoso dar a leer borradores sobre cualquier tema a nuestros colegas. Poca gente comprende qué es un borrador de trabajo. Suponen que los primeros borradores están listos para ser enviados a revisión. Entonces, si una se aparece con un primer borrador, le preocupa lo que podría ocurrir. Podrían decidir que es un trabajo chapucero, pobremente construido y realmente farragoso. ¿Su conclusión? Que no eres una socióloga de verdad si andas repartiendo por ahí esa basura. ¿Y qué pasará si lo comentan con otros?

Pero digamos que una puede convencerlos de que un primer borrador de trabajo es, precisamente, un borrador; que ha sido redactado a mano alzada y sin pensar; que solo sirve para asentar ideas. Sigue siendo terriblemente riesgoso porque el lector puede no estar buscando alta gramática y frases bien moduladas, pero es seguro que estará a la pesca de ideas asombrosas. En varios sentidos, eso es todavía más aterrador. Lo que se necesita son ideas, no capacidad de escritura. ¿Cuántas veces habremos oído a alguien decir “¡bueno, quizás no pueda escribir, pero nadie me discutirá que es brillante!”? Está bien escribir como un alumno de la escuela secundaria si una es brillante. Cuando le das a alguien un borrador de trabajo para leer, lo que le estás pidiendo es que juzgue tu

capacidad de pensar sociológicamente. Le estás pidiendo que decida si eres inteligente o no, y si eres o no una verdadera socióloga. Si no hay percepciones inéditas, si no hay ideas descolantes, ¿a qué conclusión llegará el lector? Pensará que eres estúpida. Si se lo dice a otro, habrá firmado tu sentencia de muerte. De allí el temor a permitir que otros lean los borradores de trabajo. No puedo afrontar la posibilidad de que la gente piense que soy estúpida.

La mayoría de estas observaciones también valen cuando se trata de permitir que otros sociólogos que no son tus pares vean tu trabajo, pero, en ese caso, con alguna diferencia. Hay veces en que dar a leer tu trabajo a un superior parece incluso más peligroso que hacerlo circular entre tus pares. Imaginemos que eres un miembro del cuerpo docente sin un cargo titular. ¿Cuál es el resultado práctico de hacerse fama de profesional chapucero (escenario 1, más arriba) o de cerebro obtuso (escenario 2)? ¿Y si los miembros del cuerpo docente con cargos titulares llegan a esa conclusión acerca de tu persona y de tu trabajo? A olvidarse de las becas, de las ofertas de trabajo, de los ascensos. Eso es riesgoso. La reputación profesional está sujeta a la posición profesional, y pocos de nosotros tenemos el poder de decir: “No me importa lo que pienses”.

Para superar estos temores, para exponerte al riesgo de que te consideren chapucera o estúpida, tienes que confiar en tus colegas. Pero la disciplina está organizada de manera tal de socavar esa confianza a cada paso. Tus pares están compitiendo contigo psicológicamente (ah, la perversidad que me permite sentirme mejor cuando algún otro muerde el polvo) y estructuralmente. Las titularidades, las becas, los premios son cada vez más parte de un juego de suma cero, a medida que el mundo académico siente el aguijonazo económico.

De modo que es difícil confiar en los pares, sobre todo en los más cercanos: los que están en tu mismo departamento o pertenecen a tu especialidad. También es muy fácil temer a los superiores porque tu sensación es de que constantemente te están juzgando. Se supone que deben hacerlo, porque son los que sienten el deber de separar la paja del trigo en la joven cosecha de académicos. Comentan entre ellos tu trabajo y se dicen lo que piensan acerca de tu potencial. Entonces, ¿cómo confiar en que no dirán cualquier cosa cuando

decidan que, después de todo, tu trabajo no es muy bueno?

Este problema de confianza es crítico porque socava esa forma de libertad emocional e intelectual que todos necesitamos para crear. ¿En quién podemos confiar? Imagino que existen algunas pocas personas con tanta confianza en sí mismas que realmente no se preocupan por lo que piensen sus colegas, pero son de un pelaje especial, un tipo fuera de lo común. Van siempre adelante, repartiendo manuscritos a diestra y siniestra, atiborrando los buzones ajenos con páginas y páginas de ideas útiles e interesantes. ¿Cómo puede ser eso? Algunos tienen un tipo de personalidad que los habilita a hacerlo; otros (la mayoría) tienen una libertad estructural que les da más poder para decir: “Me importa un comino lo que se ‘supone’ que deben hacer los sociólogos, yo hago lo que se me antoja”. He advertido algo de esto (demasiado poco, me temo) en mí misma ahora que tengo un cargo titular. No es que necesariamente confíe más, es solo que el impacto de sus opiniones negativas me preocupa menos.

Pero confiar... ¿En quién se puede confiar? Cuando pienso en las personas en quienes confío para darles a leer mi trabajo, me doy cuenta de que son personas que ya saben todo lo estúpida que puedo ser: personas con quienes cursé mis estudios universitarios, personas que me enseñaron sociología en la facultad, y otras pocas a quienes desde entonces he llegado a conocer como amigas y no solo como colegas. Las personas que me conocieron en la facultad lo han visto todo, y sé que con ellas solo puedo ir en una dirección: adelante. Han sido testigos de mis primeros intentos de escribir y de pensar, me han apoyado en todo aquello, y siempre creyeron que había algo valioso bajo tanta confusión. Por eso confío en ellas. Y no es casual que ellas confíen en mí. Compartimos cosas de toda índole debido a nuestro vínculo temprano. Después de todo, nada es comparable al dolor de esos primeros intentos de asomarse al mundo, garabatear unas pocas notas y luego regresar a casa en busca de sacar algo en limpio. Y nada puede compararse a la alegría de que alguien te diga que esas pequeñas ofrendas tentativas son buenas. Los colegas de entonces que se han transformado en amigos son pocos, pero preciosos. Nuestra confianza mutua proviene de haber luchado para superar las barreras estructurales que en un principio nos separaban. Como todas las amistades, son producto de

esos cautelosos pasitos de danza que nos acercan y enseguida nos apartan, nos vuelven a acercar y nuevamente nos alejan, y que con cada acercamiento provocan un poco más de confianza e interés. No tengo recetas para crear amistades de mucha confianza mutua, aunque desearía tenerlas. En mi caso es una cuestión sobre todo idiosincrática, aunque a veces nace de trabajar en un proyecto de investigación compartido.

Esas son las personas a quienes entrego mis borradores de trabajo. El riesgo profesional queda minimizado por nuestra historia en común. Sus respuestas producen algo importante en mí, algo absolutamente crucial si deseo continuar redactando borradores de trabajo. Sus respuestas me convencen de confiar en mí misma, porque para mí la escritura lleva implícito otro gran riesgo: el de descubrir que soy incapaz de hacer sociología y que, por lo tanto, no soy socióloga, así que tampoco soy la persona que proclamo ser. El riesgo de ser desenmascarada y juzgada por los colegas está implícito en el riesgo de ser desenmascarada y juzgada por mí misma. Los dos están tan entrelazados que casi siempre me resulta difícil separarlos. ¿Cómo saber que estás haciendo las cosas bien, que eres socióloga, si nadie te lo dice? Precisamente las respuestas de los otros me permiten entender quién soy.

Estos son, entonces, los dobleces del riesgo: confío en mí (y por lo tanto puedo correr el riesgo de escribir mis ideas... las cosas que he pensado) principalmente porque otros en quienes confío me han dicho que hago las cosas bien. Pero nadie podrá decirme eso hasta que haga algo, hasta que escriba algo. Aquí me tienen entonces, ante una página en blanco, en plan de afrontar el riesgo de descubrir que no puedo hacer lo que proclamo hacer, y por consiguiente no soy la persona que pretendo ser. Todavía no escribí nada, por lo que nadie puede ayudarme a afirmar mi compromiso y a cimentar el sentido de quién soy.

Necesito mencionar algo más acerca de alimentar la confianza gracias a la respuesta de amigos confiables. Tenemos que confiar en que esas personas no solo nos tratarán de manera correcta (no competirán con nosotros, no hablarán a nuestras espaldas cuando metamos la pata), sino que además nos dirán la verdad. Debo creer con plena convicción que, si escribo basura o pienso idioteces, ellos

me lo dirán. Si no puedo confiar en que me digan la verdad, entonces sus respuestas no me ayudarán a confiar en mí. Siempre me pregunto si mis ideas son realmente buenas, o si solo intentan ser agradables. La sensación de que alguien se está burlando de mí es más nociva para mi persona que un ataque directo. Claro, todos nos decimos mentiras piadosas. Pero tiene que haber una honestidad subyacente; de lo contrario, empiezo a girar en falso. Debemos creer que no es un pecado cometer errores, como tampoco lo es criticar; de lo contrario, todas las respuestas son inútiles.

¿Cómo hago para afrontar todo este riesgo y continuar moviéndome? Para poder empezar a escribir, a veces debo mirar atrás. Entonces me digo: “Bueno, quizás no haya escrito antes sobre cárceles, pero sí escribí sobre delincuentes juveniles y a la gente le pareció aceptable, o eso parece”. Por lo menos me consuelo un poco. O bien miro al futuro: llamo a mis amigos de confianza y les hablo de mi trabajo. Yo no paro de hablar, y ellos emiten algunos sonidos reconfortantes y me siento un poco más fuerte. A veces, con energía suficiente como para empezar a escribir. Hay algo que creo que muchos de nosotros pensamos: hablar del trabajo es menos riesgoso que escribir al respecto. En parte, porque nadie recuerda las ideas que una enuncia. Pero también parece que tuviéramos un acuerdo informal para no responsabilizarnos mutuamente por las cosas que decimos. Por lo tanto, puedo verbalizar algunos comentarios seguros, recobrar fuerzas, sentirme mejor conmigo misma y, quizás, afrontar ese primer riesgo. Pero aquí también hay una trampa. Como lo que decimos no cuenta, es fácil pensar que esas conversaciones son estupideces sin consecuencias. Pero si yo pienso eso, entonces la respuesta positiva del oyente no es creíble, porque llego a la conclusión de que está respondiendo a mi actuación, a mi fachada de socióloga, en vez de responder a una idea significativa. Si pese a todo puedo aprender a tomar en serio lo que digo, las respuestas de los otros me ayudarán a trazar las primeras palabras sobre la página.

En cierta manera, escribir se vuelve más fácil cuanto más una escribe; porque cuanto más escribimos, más entendemos que en realidad no es tan riesgoso como temíamos. Tenemos una historia de la cual extraer confianza, tenemos una reputación creíble entre una amplia cantidad de personas a quienes podemos llamar por

teléfono, y, lo mejor de todo, nos hemos demostrado a nosotros mismos que correr el riesgo puede valer la pena. Una corre el riesgo, produce algo y voilà!: sí, allí está la prueba de que una es quien dice ser. Aunque también debo admitir que no es tan fácil como doy a entender. Mi historia de escritura me da un poco de confianza, pero suelo observar mi trabajo pasado con emociones mezcladas. Parece bizarro y plagado de errores, y entonces me digo que debo mejorar. Mis expectativas cambian constantemente, y a cada instante redefino lo que considero un buen trabajo. Esto significa que cada vez que me siento a escribir termino por preguntarme si de veras puedo hacerlo. Por eso, escribir sigue siendo una actividad de riesgo.

Pero lo que, según parece, estoy aprendiendo a medida que sumo tiempo escribiendo es que vale la pena correr riesgos. Sí, produzco una aterradora cantidad de basura; pero la mayoría de las veces sé que es basura antes de que cualquier otro tenga oportunidad de echarle un vistazo. Y de vez en cuando produzco algo que suena bien, algo que Lillian Hellman podría haber escrito, que captura exactamente lo que quiero decir. Casi siempre es solo una oración, o dos, pero la cantidad de oraciones aumenta si continúo trabajando. Esta pequeña provisión de material bueno también me ayuda a correr riesgos. Cuando siento que sencillamente no puedo escribir, a veces releo algo que he escrito antes y que me gusta. Eso me recuerda que el riesgo tiene dos caras. Una puede perder, pero también puede ganar. Tiendo a pensar solo en perder, y eso me vuelve miedosa. En ocasiones releer materiales bien escritos me ayuda a empezar cuando otras estratagemas fallan. Y también estoy viendo que la cara negativa de correr riesgos no es tan horrible como temo. Puedo ocultar lo peor de mi escritura. Nadie, más allá de mí, tiene necesidad de verlo, y siempre lo descarto lo más rápido que puedo. Lo que muestro a otros son cosas que a mi entender tienen algún mérito, e incluso el párrafo ocasional que surge bellamente del rodillo de la impresora. Tengo cierto grado de control sobre los riesgos implícitos en escribir y permitir que otros lean lo que he escrito. No estoy completamente a merced de nadie, ni siquiera de mis propias exigencias imposibles de perfección. Estoy autorizada a descartar cosas.

Así es. Pero es la complejidad del riesgo, su naturaleza dual, la que

me hace soñar que me ataca una amiga y que escribo como Lillian Hellman en el transcurso de una misma noche. En la medida en que sigo escribiendo, empiezo a comprender que no es cuestión de todo o nada. Cuando escribo algo, estoy expuesta a ganar un poco y perder otro tanto. Durante mucho tiempo, al trabajar, me sentí bajo el peso de pensar que era cuestión de todo o nada. Lo que se escribía debían ser invalorable perlas literarias o basura imposible de defender. No es así. Es solo un montón de material, más o menos distribuido en una argumentación. En parte bueno, y en parte no.

No tengo nada que agregar a este análisis. Pamela Richards ha explorado a fondo la organización de pares y superiores que caracterizaba el mundo de los jóvenes académicos que conoció y ha mostrado vívidamente cómo afecta nuestra voluntad de afrontar los riesgos que conlleva intentar ser un intelectual profesional. Las dos historias personales incluidas en este libro permitirán que los lectores diferencien aquello que es peculiar de la persona de aquello que es genérico en cada situación y proceso. No sé qué tan típicas son estas apreciaciones en otros campos. Creo que son válidas para la mayoría de los académicos e intelectuales.

7. “Sacarlo a la calle”



El alma de una nueva máquina –libro de Tracy Kidder sobre un equipo de ingenieros que crea una nueva minicomputadora– me enseñó una expresión útil: es “sacarlo a la calle”. Quienes trabajan en la industria de computadoras acostumbraban utilizarla (y, que yo sepa, quizás todavía lo hacen) para aludir a la etapa final en el desarrollo de un nuevo producto. Lleva mucho tiempo crear un nuevo producto: hay que concebir la idea; traducirla a esquemas de hardware y fabricar el hardware; simultáneamente crear un software para el sistema operativo capaz de controlar el hardware y las aplicaciones y programas que harán que valga la pena fabricar la máquina; redactar los materiales instructivos que le enseñarán a la gente cómo usarla; y, por último, enviar el producto a los usuarios.

La industria empleaba una expresión especial para aludir a las numerosas vicisitudes que podían interferir con la finalización de un producto. Muchos proyectos jamás salían a la calle. El hardware no funcionaba como se esperaba. Los proveedores no entregaban los componentes que habían prometido tener listos. Pero las nuevas computadoras a menudo no salían a la calle porque los ingenieros que las fabricaban pensaban que no estaban listas para el uso. Casi siempre, tenían razón. La industria abundaba en anécdotas admonitorias de máquinas lanzadas al mercado antes de tiempo, que llevaron a la bancarrota a las empresas, arruinaron la imagen de un producto esencialmente bueno y arrastraron en su caída las reputaciones y las carreras de la gente vinculada a su fabricación.

Una explicación común y superficialmente correcta atribuye estos desastres a la tensión crónica entre los gerentes de marketing y los ingenieros. Los primeros necesitan la máquina ahora. La competencia ya lanzó la suya y la compañía perderá su lugar en el mercado, si no produce y lanza algo similar pronto. Pero los ingenieros saben que, con solo un poco más de tiempo, pueden hacer una máquina mejor: más libre de virus, más simple y más limpia, más elegante, que encarne más plenamente la idea original. Saben que los otros ingenieros, en última instancia, apreciarán esos refinamientos y admirarán su inventiva. A los responsables comerciales poco les importan la elegancia y la perfección que tanto impresionan a los pares de los ingenieros. Piensan que los ingenieros son unos papanatas con cero espíritu práctico, capaces

de hacer quebrar a la empresa por perseguir sus locos sueños perfeccionistas. El estándar operativo de los gerentes comerciales dice que la máquina debe ser “lo suficientemente buena” y poder realizar el trabajo para el cual fue diseñada lo suficientemente bien como para satisfacer a los usuarios. Los raros especímenes de ingenieros encabalgados con éxito entre los dos mundos y capaces de integrar dos estándares tan diferentes se ganan el respeto de todos por su destreza para “sacarlo [al producto] a la calle”.

La tensión entre mejorar el producto y terminarlo de una buena vez aparece siempre que alguien debe concluir un trabajo para poder ponerlo en circulación: ya se trate de una computadora, una cena, una monografía, un automóvil o un libro. Queremos terminar el producto y entregárselo a quienes lo usarán, lo comerán, lo leerán. Pero jamás objeto alguno llega a encarnar la concepción de su hacedor de lo que pudo haber sido. La fragilidad humana, propia y ajena, hace que los errores y las fallas sean inevitables. Nos olvidamos de poner la sal, pasamos por alto algún virus importante del cual proteger nuestro programa, cometemos una falacia lógica, omitimos una variable relevante, escribimos una oración bochornosamente chabacana, ignoramos la bibliografía académica fundamental, malinterpretamos su información: cada forma de producción tiene su propia lista de errores comunes. Pero quizás, pensamos, si pudiéramos revisar el producto solo una vez más, detectaríamos esos errores y crearíamos soluciones todavía mejores para los problemas que intentamos resolver.

“Sacarlo a la calle” no es lo único que valora la gente. Se ha realizado una gran cantidad de trabajo importante en numerosos campos sin preocuparse siquiera por si alguna vez “salía a la calle”. Los académicos y sobre todo los artistas creen que, con un poco de paciencia, encontrarán una manera más abarcadora y lógica de decir lo que piensan. Esa misma actitud ocupa un sitio de honor en el folclore y la tradición profesionales. Al compositor estadounidense Charles Ives, en las últimas etapas de su carrera, le importaba poco y nada que algo saliera a la calle. Su reputación reposa sobre obras que él jamás consideró terminadas, aunque en cierto sentido –no en el suyo– lo estaban. De hecho, conoceríamos muy poco de su música de no ser por los intérpretes decididos que lo acosaban y lo adulaban hasta que, con notoria renuencia, les

entregaba las partituras. Incluso entonces, apenas los ayudaba a descifrar las complejidades y ambigüedades de sus notaciones.

Los hacedores casi siempre quieren demorar la salida del producto a la calle, incluso cuando (como ocurre en el mundo de las publicaciones académicas) el creador es también el responsable del marketing y sabe perfectamente bien que debe salir, y pronto. La obra de algunos autores solo abandona sus escritorios cuando alguien la roba. Un editor conocido mío fue a la casa de un autor y, con la complicidad de la esposa, robó un manuscrito que, según aquel, todavía necesitaba un poco más de trabajo, sobre todo en las notas al pie. El autor no presentó quejas cuando el libro se publicó.

Para los escritores, “sacar su trabajo a la calle” ocurre en varios pasos. Este sale por la puerta grande cuando lo muestran a un círculo de amigos y colegas de su confianza en busca de comentarios y sugerencias. Otras puertas conducen a los ayudantes de cátedra, los directores de tesis, los “árbitros” que ejercen el “referato” de revistas, los lectores de las editoriales, y en última instancia al gran público anónimo que leerá la obra cuando esté disponible. Algunos autores se bloquean por primera vez cuando son estudiantes: no pueden entregar sus monografías a tiempo y acumulan cantidades récord de trabajos “incompletos”. Algunos permiten que amigos de su confianza vean su trabajo solo cuando el aislamiento los lleva al borde de la desesperación, y entonces les entregan materiales muy pulidos y muy trabajados. Otros muestran sus primeros borradores a los amigos, pero retroceden ante la posibilidad de publicar algo e insisten en que necesitan releer un poco a los grandes maestros, hacer algunos esquemas nuevos, dedicar un poco más de tiempo a la bibliografía... cualquier excusa que su trabajo vuelva plausible.

A mí me gusta “sacar trabajos a la calle”. También me agrada reescribir y jugar un poco con la organización del texto y las palabras. Pero pronto sigo uno de los dos caminos: o abandono el material porque aún no está en condiciones de ser escrito, o le doy una forma que me permita “sacarlo a la calle”. Mi temperamento – impaciente, ansioso de gratificaciones frecuentes, curioso por saber cómo responderán los demás a lo que escribo– me empuja a hacerlo. Es probable que el hecho de haberme formado en el

negocio de la música popular, donde uno, tenga ganas o no, debe tocar todas las noches sin importar si lo que toca es bueno o no tanto, haya reforzado esta tendencia. Pero lo más relevante de todo es que Everett Hughes me enseñó que la vida intelectual es un diálogo entre personas interesadas en un mismo tema. Es posible escuchar una conversación como quien no quiere la cosa y aprender de ella, pero a la larga habrá que aportar algo personal. Para él, un proyecto de investigación no estaba terminado hasta que se lo escribía y se lo lanzaba al ruedo mediante la publicación.

Obviamente, esta idea arraiga en la filosofía pragmática de John Dewey y George Herbert Mead, los dos, influyentes en la práctica y el pensamiento sociológicos. También es intensamente moralista.

Los estudiantes y colegas que han trabajado conmigo saben cuán moralista, obcecado e irritante puedo ser respecto de “sacar algo a la calle”. ¿Por qué no terminan sus tesis? ¿Dónde está ese capítulo que prometieron? Si casi han terminado... ¿por qué les lleva tanto tiempo? Sé que, cuando me pongo así, estoy pasando algo por alto. Nunca nada es tan simple, tan “una cosa o la otra”. Entonces averiguo el resto de la historia. Y siempre hay algo más.

Descubrí el otro lado de la historia –para seguir con la metáfora de las computadoras– al preguntar si era posible sacar el producto a la calle antes de tiempo. La pregunta se responde sola. Las fábricas de computadoras habían caído en la ruina por ignorar las advertencias de los ingenieros. Pero la cosa no termina allí. James Joyce no tenía ningún apuro por sacar su *Finnegans Wake* a la calle. Muchas obras maestras fueron el resultado de largos años de trabajo de personas a quienes, según parece, les importaba poco y nada terminar las cosas. En un caso extremo, como en el ejemplo de Ives, al productor deja de importarle si las termina o no. Por supuesto que algunas obras maestras se terminan rápido, pero la posibilidad de que, con un poco más de trabajo, algo “bueno” se transforme en “grande” bastaría para detener a cualquiera, al menos un poco. Trabajar con lentitud, sacrificar las recompensas inmediatas para producir algo realmente valioso, invertir veinte años en la escritura de un libro (como John Rawls para lograr *Una teoría de la justicia*, publicada en 1972) es una imagen tentadora, incluso para alguien tan pragmático como yo.

De modo que “terminar de una buena vez” y “esperar un poco” tienen, cada uno, sus perfiles recomendables. La solución convencional al problema (y la única sensata) es tener en cuenta que debemos elegir entre dos bienes que compiten e intentar equilibrarlos. Pero reconocerlo no ayuda demasiado. ¿Dónde deberíamos lograr el equilibrio? El problema persiste.

El caso de Ives sugiere un posible enfoque. ¿Cómo podía ser compositor y, sin embargo, nunca terminar una partitura? Lo conseguía siendo cierta categoría de compositor: uno cuya música no era ejecutada. La música que no ha sido terminada no puede ejecutarse. Desde luego, los intérpretes pueden arrebatarle la partitura al compositor y terminarla a la fuerza, como algunos hicieron con Ives. Pero él no tenía que terminar nada porque había elegido no participar en las formas estandarizadas de la actividad musical cooperativa –la conversación– del negocio musical de su época. Como no le importaba que su música fuera ejecutada o no, en realidad no tenía necesidad alguna de terminarla.

En líneas más generales, usted puede decidir cuándo sacar su trabajo a la calle definiendo qué papel desea desempeñar en el mundo donde se hacen trabajos como el suyo. El hecho de decirlo no implica meramente traducir una cuestión irresoluble a otro idioma, dejándola una vez más sin respuesta. Las palabras nuevas por lo menos lo harán considerar y tomar en cuenta las recompensas y los castigos organizacionales de que son merecedoras las diferentes estrategias.

Cuando yo hablaba con estudiantes de posgrado que habían quedado estancados en una tesis doctoral, o con amigos académicos que no podían escribir su investigación o dar una forma publicable a sus artículos, tendría que haberme dejado de moralinas y haberles hablado, en cambio, de organización social. Sin embargo, a menos que reprimiera firmemente al predicador que hay en mí, nuestras charlas invariablemente degeneraban en irritantes argumentaciones moralistas imposibles de resolver. Empezaba por sermonearlos para que no fueran perfeccionistas, los instaba a adaptarse a lo que era bueno para el resto de los mortales. Les decía que jamás en mi vida había escrito una obra maestra, y que además no esperaba hacerlo. ¿Por qué se creían diferentes?

Eso no les gustaba ni un poco. ¿Por qué habría de gustarles? A menudo no reconocían o no aceptaban mi diagnóstico, que bien podía ser errado, y se ponían más moralistas que yo. Terminar las cosas por el solo hecho de terminarlas no parecía muy principista. De hecho, olía a “hacer carrera”. Los académicos suelen conjeturar que las personas que “publican mucho” lo hacen por razones moralmente dudosas.

Para comprender el argumento que acabo de describir, necesitamos dejar de lado el moralismo y considerar el problema en relación con la organización social de la vida académica. La concepción del vocabulario de motivos de C. Wright Mills (1949) nos resultará útil en este aspecto. Toda sociedad o grupo social posee una lista de motivos comprensibles y aceptables para hacer las cosas. Así podemos explicar que aceptamos un empleo particular porque “necesitábamos el dinero”, o porque “nos gusta trabajar con gente”, o porque “nos interesa esa clase de tarea”, o porque “brinda oportunidades de progreso”. Todas estas son razones comprensibles para hacer las cosas en la sociedad actual. Quizás nosotros no nos guiemos por ninguna de esas razones, quizás no aprobemos que alguien lo haga, pero comprendemos que quienes lo hacen no están locos ni son mala gente. En otras sociedades, alguien podría explicar que hizo algo porque el hermano de su madre le dijo que debía hacerlo o porque Dios se lo ordenó. Algunos amigos entenderían mi decisión de aceptar un nuevo trabajo porque soy de Aries, y así proceden los nativos de Aries. Pero tendría que cuidarme muchísimo de que me oyeran decir que lo hice porque Dios me dijo que lo hiciera.

No utilizamos la lista de explicaciones aceptables para nuestra sociedad solo para hablar con otras personas. También nos preguntamos a nosotros mismos por qué hacemos las cosas y buscamos explicaciones razonables en esa misma lista. Si no podemos encontrar ninguna, quizás no hagamos lo que teníamos pensado o quizás nos cuestionemos nuestra salud mental. ¿Quién hace cosas sin ningún buen motivo para hacerlas?

El vocabulario de motivos de uso común en la academia explica la publicación frecuente de textos académicos de variadas maneras, muchas de ellas poco favorables. La gente publica para “salir

adelante”, para “hacerse una reputación”, para “obtener un aumento”, y, la más triste de todas, para “llegar a titular de cátedra”. Estas razones implican que el autor se conforma con ser el segundo mejor, que acepta trabajo “suficientemente bueno” solo para sacar el resultado a la calle y embolsar la recompensa.

Los investigadores que hacen las cosas en un “tiempo razonable” encuentran en ese análisis un pretexto para no terminar. Explican que escriben para “hacer un aporte a la ciencia”, para “participar en el diálogo académico”, o porque “escribir es divertido”. Yo suelo hablar así. Pero esos motivos suenan demasiado edulcorados y bastante poco creíbles. (Quienes sufren cuando escriben encuentran particularmente descabellada la idea de que escribir es divertido). Sin embargo, esos son los motivos por los cuales algunos escritores hacen las cosas. Si se piensa la actividad académica como un gran juego, entonces escribir algo, participar en el diálogo o hacer una contribución puede ser tan divertido como ganar en un videojuego. No obstante, si alguien se concentra en hacer las cosas bien, el excesivo énfasis en la producción huele a componenda. El despliegue retórico suena a algo que se hace para provecho propio, e incluso resulta inmoral.

Pero este duelo moral no lleva a ninguna parte. Es más útil hablar de las consecuencias de las diferentes maneras de escribir. De hecho, la organización de la vida académica evoca y recompensa ambos grupos de motivos y los vuelve razonables y necesarios.

¿Cómo está organizado el mundo de la academia, y qué papel desempeñan en él la escritura y la publicación? ¿Qué papel desea desempeñar cada uno en ese mundo, y cómo incidirá en las posibilidades de desempeñarlo su manera de escribir y publicar? Son buenas preguntas para las cuales –nadie se sorprenda– no existen respuestas definitivas. No es para sorprenderse, porque los académicos tienen tan pocas ganas como cualquiera de estudiar la organización de su mundo social. No quieren que sus secretos queden expuestos ni tampoco que alguien sepa que sus mitos predilectos son cuentos de hadas. Les gusta contar anécdotas de sus experiencias y derivar de ellas amplias conclusiones acerca de qué moviliza a los sociólogos, cuáles estrategias de carrera funcionan (hice las dos cosas en este libro), y, especialmente, cuán “racional”

es el gobierno de las universidades a pesar del caos aparente o (a la inversa) de lo irracional que es. Una investigación sistemática de los estudiantes, las carreras y las universidades seguramente atentaría contra sus convicciones, y por eso nadie piensa que valga la pena hacerla o cooperar con ella. La investigación que ayuda a los directivos a “mantener la casa en orden” siempre se realiza, por supuesto (me explicaré sobre el tema en el capítulo 9). Pero es antes un problema que una ayuda para los autores para quienes escribí este libro.

Entonces, no existe ningún corpus de investigación que se ocupe de estas cuestiones. No obstante, podemos intentar algunos comienzos. Poco de lo que diga será controvertido. Como buena parte de nuestro saber sobre el funcionamiento de la sociedad, lo tenemos desde siempre, pero preferiríamos no tener que pensar en sus implicaciones y corolarios. Una de las tareas del sociólogo es decir esas cosas en voz alta y hacer que todos las tomen en serio.

Los mundos académicos encarnan una profunda ambivalencia, que se refleja en las actitudes opuestas de “terminarlo de una vez” y “tomarse su tiempo”. En su faceta práctica, los mundos académicos son lo que Everett Hughes (1971: 52-64) denominó “empresas prósperas”, y están orientados a hacer que el trabajo se lleve a cabo. En su costado menos práctico, adoptan la perspectiva más larga de la historia y fomentan el desarrollo –durante años, a veces durante siglos– de un corpus de práctica y conocimiento. Desde su perspectiva pragmática, están trabajando aquí y ahora y deben resolver todos los problemas inmediatos de cualquier empresa próspera. Quizás no tengan que producir un nuevo soporte o una nueva aplicación para conservar su lugar en el mercado (aunque la competencia por la inscripción de los estudiantes, la reputación académica y el dinero es, en cierto sentido, análoga). Pero sí inauguran y respaldan asociaciones formales que tienen encuentros anuales y publican revistas, que a su vez requieren que sus miembros escriban artículos para leer en público o publicar. Los mundos académicos son la usina de mano de obra que puebla las cátedras de las universidades y dicta los cursos. Los mundos académicos producen los libros de texto y otros materiales que se utilizan para dictar esos cursos. Sus miembros otorgan entrevistas a nuevas organizaciones y dan testimonio a los cuerpos legislativos

sobre el divorcio, el delito, la energía nuclear, las catástrofes naturales o lo que fuere que la disciplina supuestamente domine como para permitir pronunciarse al respecto.

La mayoría de estas actividades requieren que alguien escriba algo, que saque algún producto a la calle. La organización de las disciplinas académicas no necesita que una persona en especial cumpla esas tareas. Si yo no escribo un libro definitivo sobre el tema, usted lo hará; si no es usted, será otro. Si ninguno de nosotros escribe el libro, quizás suframos; pero el campo sociológico no sufrirá. No lograremos un ascenso; pero en última instancia alguien lo escribirá –si el material existe– y gozará de “movilidad académica” mientras nosotros continuamos dictando el curso introductorio.

Sin embargo, estas actividades abren las puertas desde las cuales podremos dar salida a nuestra escritura académica. Los profesionales se atienen a las fechas límite y las restricciones que las disciplinas crean. Dado que son personas prácticas, se acomodan a la situación. Por ejemplo, no escribirán en formatos que sean demasiado breves o demasiado extensos para los parámetros de las revistas que podrían publicar sus textos. Pueden ganarse la reputación –al igual que los ingenieros que sacan computadoras a la calle– de producir lo que es necesario, en la forma necesaria, y a tiempo. Desde esta perspectiva, resulta fácil ignorar los problemas de la escritura, como me dicen que hace un profesor cuando les explica a sus alumnos de posgrado que lo único que tienen que hacer es copiar los formatos que aparecen en la ASR. Si toman como paradigmas o ejemplares (en uno de los sentidos en que Thomas Kuhn empleaba esos términos) las revistas de mayor tirada, solo tendrán problemas hasta que hayan dominado la forma. De allí en más, escribir les exigirá el mismo esfuerzo que mecanografiar.

El mundo académico –y esta es la otra cara de la ambivalencia– también está orientado hacia el largo plazo. En este sentido, no necesita más de lo mismo. Le hacen falta ideas nuevas; pero los viejos formatos dificultan su aparición. Erving Goffman era obstinado, y a la vez lo suficientemente bueno para lograr que los cancerberos profesionales aceptaran los artículos que escribía, cuya extensión era absolutamente poco práctica: ensayos de sesenta

páginas, demasiado largos para las revistas y demasiado breves para un libro. La mayoría de la gente no produce una obra original tan asombrosa y carece de la fuerza personal que hizo que sus empresas quijotescas triunfaran. Pero quienes “tardan una eternidad” en terminar lo que escriben no son tan locos, tan haraganes ni tan autoindulgentes como las personas como yo pretenden hacer creer. Simplemente se han orientado hacia el largo plazo; y a largo plazo es completamente trivial cumplir las efímeras fechas límite de las sesiones de la Sociedad Sociológica del Oeste Medio, por las que no vale la pena molestarse. Eso no es ninguna tontería.

Para la disciplina en su conjunto, sin duda, es algo bueno. Siempre y cuando algunas personas hagan una cosa y otras, otra, el mundo académico hará lo que esperamos que haga: dar clases, publicar revistas, crear nuevas ideas. Pero los individuos pueden sufrir según los trabajos mundanos que acepten realizar. Si alguien tarda veinte años en escribir un libro que luego no resulta ser un acontecimiento intelectual indiscutible, seguramente sufrirá. Pero si suficientes personas lo intentan, el mundo académico saldrá beneficiado. Si elegimos hacer eso, estaremos apostando fuerte en un juego de riesgo y tendremos que reconocerlo.

Varios supuestos, bastante cuestionables, subyacen a este análisis: por ejemplo, que tomarse más tiempo para hacer las cosas es mejor que tomarse menos tiempo. Después de todo, ¿pensar en un mismo tema durante un año seguido no debería producir mejores ideas y una comprensión más profunda? ¿Acaso el tiempo extra no le permitirá pulir su prosa de modo que exprese su pensamiento con más precisión y elegancia? ¡Por supuesto que obtendrá esos beneficios! Cuanto más tiempo invierta, mayor será su recompensa.

Los escritores que rechazan la idea de trabajar rápido y sacar el producto a la calle también piensan que las obras maestras llevan tiempo, mientras que los colaboradores de diarios y revistas escriben al correr de la pluma. ¿Quién no preferiría escribir una obra maestra en vez de una crónica periodística? La comparación es cuestionable. ¿Tendríamos que intentar escribir obras maestras o sería mejor que aspiráramos a una buena prosa clara que dijera lo necesario de manera convincente? ¿La ciencia necesita obras maestras de la prosa? Semejante pretensión no resistiría un análisis

exhaustivo. Además, los autores de las grandes obras maestras de la ficción victoriana –Dickens, Thackeray, Eliot, Trollope– las escribieron bajo las condiciones de la literatura “barata”, por entregas, como capítulos de series que quizás nadie habría concluido si los primeros números no se hubieran vendido.

Equiparar el tiempo invertido y la calidad puede ser empíricamente falso. Los maestros de pintura instan a sus alumnos a no pintar en exceso el cuadro, a no continuar poniendo pintura sobre la tela hasta el punto en que la idea, inicialmente buena, quede enterrada bajo un emplasto barroso. Los escritores pueden trabajar una pieza hasta la muerte, preocuparse por los adjetivos y el orden de las palabras, en la medida en que los lectores valoren más el esfuerzo del pulido estilístico que la idea que la prosa supuestamente pretendía expresar. Trabajar más no necesariamente deriva en un producto mejor. Por el contrario, cuanto más lo pensemos, más podremos introducir consideraciones irrelevantes y calificaciones inadecuadas, insistir en hacer conexiones innecesarias... hasta que sepultamos la idea bajo ese ornato bizantino. “Más es mejor”, no es más cierto que “menos es mejor”. Sí, la escritura requiere trabajo y pensamiento. Pero ¿cuánto? Habría que buscar una respuesta pragmática, no una que esté anclada en nuestros prejuicios.

Un supuesto afín al anterior, cuyas bases puritanas son obvias, es que debemos trabajar duro sobre nuestra escritura y que la única manera de hacerlo es dedicarle muchas horas. Aunque en realidad no se escriba, por lo menos hay que sentarse frente al escritorio e intentarlo. Sufrir, si no se puede escribir. Este calvinismo podría ser fruto de la enseñanza primaria y media, de maestros que insisten en que debe parecer que estamos trabajando aunque no estemos haciendo nada, que no quieren que disfrutemos de hacer otra cosa cuando deberíamos estar trabajando.

Las descripciones clásicas de los problemas de escritura suelen incluir relatos conmovedores sobre una página en blanco que suplica ser llenada, mientras el autor la contempla paralizado por la angustia. Cada palabra parece errada, pero no solo eso: también parece peligrosa. Conocí a alguien que no se quitaba el pijama hasta que la primera página del artículo en el que estaba trabajando le parecía perfecta. A menudo usaba más de cien páginas para escribir

una primera oración satisfactoria, y un buen día finalmente tuvo que abandonar esa práctica cuando vio que aún no se había quitado el pijama y ya era la hora de la cena.

En el capítulo 1 mencioné otra forma de angustia que merece ser estudiada. Todavía me aflige. Los académicos saben que los temas sobre los que escriben implican considerar tantas cosas, establecer tantas conexiones entre tantos elementos, tanto de todo, en fin, que parece inconcebible poder darles un orden racional. Pero precisamente esa es nuestra tarea: distribuir las ideas siguiendo una disposición racional cuyo sentido pueda comprender cualquier otra persona. Debemos considerar el problema en dos niveles. Tenemos que insertar las ideas en una teoría o narración, describir las causas y las condiciones que conducen a los efectos que queremos explicar, y hacerlo en una manera que sea lógica y empíricamente correcta. “Lógicamente correcta” significa que no hemos cometido ninguna de las conocidas falacias del razonamiento incorrecto (Fischer, 1970, describe cómo los historiadores cometen todas esas falacias). “Empíricamente correcta” significa que el orden que describimos debería ser el que las cosas realmente tienen en la naturaleza, a nuestro mejor entender. Por último, queremos que nuestra prosa vuelva claro ese orden que hemos construido. No que las imperfecciones de nuestra redacción interfieran con la comprensión de nuestros lectores.

Estas dos tareas convergen y no pueden separarse. Con todo, yo no lo diría tan alegremente; tal vez sea posible pergeñar y construir una argumentación en algún otro lenguaje que no sea el verbal. Las matemáticas y la gráfica son dos alternativas que permiten realizar enunciados precisos, y alguien podría elaborar una teoría en uno de esos lenguajes y no poder ponerla en palabras. En cualquier caso, darles a las ideas un orden lógico requiere una vista aguda para las argumentaciones falaces. Uno puede aprender a detectar esos errores. Es más aterrador intentar explicar acertadamente el orden empírico. Sabemos que no podemos describir todo. De hecho, una de las aspiraciones de la ciencia y la academia es, precisamente, reducir a proporciones manipulables aquello que debe ser descripto. Pero ¿qué dejar fuera? ¿Y dónde colocar aquello que dejamos dentro? El mundo empírico puede ser ordenado, pero no de una manera simple que dicte cuáles temas deben aparecer primero. Por

eso la gente se queda mirando la pantalla vacía y reescribe cien veces la primera oración. Quieren que esos ejercicios místicos hagan fluir la Única Manera Correcta de sistematizar todo ese material.

Bueno, ¿y qué pasa si no conseguimos organizarlo de manera satisfactoria? Analizamos ese problema en el capítulo 3. Pero (y esto es muchísimo peor) ¿qué pasa si, aunque sepamos que cualquier organización específica de la realidad será incorrecta en algún sentido, no conseguimos organizarla en absoluto? Esa es la causa más profunda de la angustia que ataca a los escritores cuando comienzan un nuevo artículo o ensayo. ¿Qué pasa si no podemos, si sencillamente no podemos poner orden en ese caos? No sé qué les pasará a otros, pero comenzar un nuevo artículo casi siempre me provocaba los síntomas físicos clásicos de la angustia: mareo, sensación de vacío en la boca del estómago, escalofríos e incluso sudoración fría. Las posibilidades duales –una tan mala como la otra– de que el mundo no tenga un orden real o de que, si lo tiene, yo no pueda encontrarlo, ahora o nunca, son filosóficamente –casi religiosamente– aterradoras. El mundo puede ser un caos sin sentido, pero esa no es una posición filosófica con la cual me resulta fácil convivir. No poder redactar la primera oración vuelve palpable esa posibilidad.

¿Acaso tengo una cura para la enfermedad que he descripto? Sí y no. Muchas otras actividades, sobre todo los deportes, provocan un miedo paralizante que a algunas personas les impide ponerse en marcha. El consejo de los expertos en estas áreas es siempre el mismo. ¡Relájese y hágalo! Es imposible superar el miedo sin hacer precisamente aquello que tanto tememos, para luego descubrir que no era tan peligroso como imaginábamos. De modo que la solución para escribir algo que no dominará entera, lógica y completamente el caos es escribirlo de todos modos y descubrir que el mundo no se acabará cuando usted lo haga. Podría hacerlo induciéndose a pensar (engañosamente) que lo que usted escribe carece de importancia y no hace ninguna diferencia: como una carta a un viejo amigo, quizás. Sé cómo engañarme a mí mismo, pero no sé cómo pueden engañarse los otros. De modo que aquí termina el consejo. No podemos empezar a nadar si no nos metemos en el agua.

8. Abrumado por la bibliografía



Como dije antes, los estudiantes (y otros académicos/escritores) suelen hablar de “utilizar” tal o cual enfoque teórico –“creo que usaré a Durkheim”–, como si tuvieran una oferta libre de teorías. De hecho, cuando comienzan a escribir su investigación, ya han tomado algunas decisiones, aparentemente inocuas, que sin embargo limitan sus opciones de enfoque teórico. Decidieron qué temas investigar. Eligieron una manera de reunir información. Optaron entre una variedad de alternativas técnicas y procedimentales menores: a quién entrevistar, cómo codificar la información, cuándo detenerse, qué pruebas estadísticas utilizar (en caso de emplear alguna). A medida que tomaban estas decisiones, día tras día, se comprometían, cada vez más con una manera de pensar que con otras posibilidades, y respondían más o menos firmemente las preguntas teóricas que a su entender necesitaban respuesta.

Pero los sociólogos, y sobre todo los estudiantes, siguen quejándose de tener que elegir una teoría por una razón práctica. Tienen que –o al menos ellos lo creen así– meterse con la bibliografía sobre el tema: los académicos aprenden a tenerle miedo en la universidad. Recuerdo que el profesor Louis Wirth, distinguido miembro de la así llamada escuela de Chicago, puso en su sitio a Erving Goffman –por entonces compañero mío y estudiante de posgrado– con el gambito de la bibliografía. Era lo que todos temíamos. Creyendo que Wirth no había prestado suficiente y debida atención a ciertas ideas influyentes sobre el operacionalismo, Goffman lo desafió en clase mencionando algunas citas del fundamental libro de Percy Bridgeman sobre el tema. Wirth sonrió y preguntó con un dejo de sadismo: “¿Qué edición es esa, señor Goffman?”. Quizás hubiera una diferencia importante entre las distintas ediciones, aunque ninguno de nosotros lo creía posible. En cambio, pensábamos que había que tener muchísimo cuidado con la literatura, pues de lo contrario Ellos podrían atraparte. “Ellos” no solo eran los profesores sino también los pares, quienes no desdeñarían la ocasión de mostrar, a nuestra costa, cuán a fondo conocían la bibliografía.

Los estudiantes aprenden que “deben” decir algo acerca de todas las personas que han debatido “su” problema antes que ellos. Nadie quiere enterarse de que su idea, cultivada con tanto cariño, ya fue

publicada antes de que a uno se le ocurriera (quizás incluso antes de que uno naciera) y en un lugar donde uno tendría que haber buscado. (O donde buscó y luego olvidó que había buscado. Wirth también nos decía que la originalidad era producto de una memoria deficiente). Los estudiantes quieren mostrarle al mundo, y a todos los críticos que pueden andar acechándolos allá afuera, que han buscado y que, créanme, nadie ha tenido antes esa misma idea.

Una buena manera de que usted dé pruebas de originalidad es vincular la idea a una tradición cuya bibliografía ya haya sido explorada. Relacionar su trabajo a una estrella bien investigada académicamente lo ayudará a comprobar que no está rehaciendo algo que ya se ha hecho. Si usted “usa” a Weber o Durkheim o Marx o Mead, los exégetas lo habrán precedido preparando el terreno, especificando cuáles son en realidad las cuestiones, definiendo cuál obra de quién vale la pena considerar... y, en líneas generales, aportando una manera segura de enfocar la bibliografía: “Véase la reseña exhaustiva de Chaim Yankel (1993) sobre las fuentes de esta área”. Este ritual protector efectivamente cubre las espaldas del autor, pero no funciona tan bien en relación con la producción de una escritura académica buena o interesante. Los motivos, de por sí sugerentes, también iluminan las bases institucionales de la creatividad y la banalidad.

Por supuesto que los escritores deberían emplear de manera apropiada la bibliografía importante. Stinchcombe (1982) ha señalado seis de esos usos principales. (Pretendo que mi resumen de su artículo ejemplifique lo que más adelante describiré como un buen uso de la bibliografía). Si bien Stinchcombe escribe sobre la categoría, más acotada, de los “clásicos”, lo que dice también alcanza a nuestro “problema”.

Dos de los seis usos que analiza están relacionados con las primeras etapas de la investigación y no son tan relevantes para los problemas de la escritura. Como fuente de ideas fundamentales, los clásicos son muy importantes al comienzo de un proyecto; pero cuando uno empieza a escribir ya debe conocer sus ideas fundamentales. Sean claras o no, ya las tenemos y han dado cuenta de nuestro trabajo para bien o para mal. La segunda función de los clásicos, en tanto “ciencia normal subexplotada”, fuente de

hipótesis, corazonadas y pistas empíricas, es similarmente crucial en las etapas de preescritura. Stinchcombe también menciona una función organizacional de los clásicos: simbolizar la solidaridad entre los integrantes de un mismo campo. “El hecho de que todos hayamos leído a estos clásicos, o por lo menos respondido preguntas de examen acerca de ellos, nos congrega en una comunidad intelectual”. Esta función preocupa a Stinchcombe, porque piensa que nos llega a admirar obras cuyo error ha sido demostrado por el tiempo (tal como Whitney Pope –nos dice– demostró que Durkheim se había equivocado sobre el suicidio): “Lo destructivo de la admiración hacia los clásicos, entonces, es el efecto halo, la creencia de que, porque un libro es útil a un propósito, debe de tener todas las virtudes”.

Otros tres usos importantes de los clásicos están directamente relacionados con el acto de escribir. Una obra clásica académica funciona como piedra de toque: “Un ejemplo concreto de las virtudes que podría tener el trabajo científico, en una combinación que muestra cómo debe ser la obra para poder contribuir a la disciplina”. Como plantea Stinchcombe, eso quería decir Thomas Kuhn cuando usaba el término “paradigma” para aludir a un ejemplar. Las virtudes de las que habla Stinchcombe no son las únicas que cabe esperar:

La ciencia de primera clase funciona con estándares estéticos y también con estándares lógicos y empíricos. Estos estándares no son defendibles por los filósofos positivistas, marxistas o interaccionistas simbólicos de la ciencia. Si incorporamos los ejemplos de excelencia a nuestra mente, en tanto manifestaciones concretas de principios estéticos que deseamos respetar en nuestra obra, y los usamos como piedras de toque para decidir cuál parte eliminar y cuál conservar, podremos trabajar en un nivel mucho más alto que el que podemos enseñar. Porque trabajamos según los estándares incorporados en esa piedra de toque, estándares que no podemos formular pero sí podemos percibir cuando establecemos una comparación: ¿este artículo es tan bueno como Simmel?

Stinchcombe describe aquí lo que yo quería decir cuando describí lo que significa editar de oído. Si tiene razón, y estos estándares no pueden justificarse “científicamente”, se sigue que no tiene sentido intentar encontrar la Única Manera Correcta de escribir lo que tenemos para decir. Copiar un trabajo bien hecho (especialmente su organización o su formato) es, sin embargo, una vía maravillosa para encontrar maneras correctas posibles.

Los clásicos también sirven como “tareas que los novatos deben desarrollar”, en tanto les muestran que las cosas son mucho más complicadas de lo que estos piensan y los inician en el nivel de sofisticación característico de su campo. La gente suele tener en mente esta función cuando habla de los beneficios de estudiar para rendir examen. Acaso eso contribuya a la idea irracional que tienen de la bibliografía, y a las citas despreocupadas y ritualistas que decoran tantos artículos académicos.

Stinchcombe menciona, como último uso, el “pequeño cambio intelectual” de los clásicos. Uno cita a Weber, Durkheim o Yankel (como asimismo usa la jerga de determinada escuela) para mostrar a qué campo pertenece. Para hacerlo, debe usar nombres conocidos:

Imaginen lo que ocurriría si nuestras credenciales identificadoras para la convención (alude al encuentro anual de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos) incluyeran nuestros apellidos, nuestras instituciones y nuestro autor clásico favorito. La mía diría: “Stinchcombe, Universidad de Arizona, Max Weber”. Supongamos ahora, en un arranque de preciosismo, que dijera en cambio: “Stinchcombe, Universidad de Arizona, Paul Veyne”. Veyne es el autor que me provoca más entusiasmo intelectual en este momento, y encarna las mismas virtudes que Max Weber. Pero el 90% de las personas con las que me cruzaría no sabrían de quién estoy hablando, por lo que no tendrían la menor idea del conjunto de prejuicios e intuiciones a los que estaría mostrando lealtad. [Pero] el uso de los clásicos en las credenciales identificadoras tiende a producir sectas antes que comunidades intelectuales abiertas. Las credenciales tienden a convertirse en fronteras antes que en orientaciones.

Los análisis convencionales de la bibliografía aportan evidencia de las lealtades del autor, pero los autores serían más escuetos y menos obsesivos si ese fuera su propósito principal.

Los clásicos no son lo mismo que “la literatura especializada”. Los sociólogos se preocupan por los clásicos, pero también por la bibliografía de comentario y debate metodológico, por los informes de hallazgos específicos de investigaciones sobre el tema y las discusiones de esos hallazgos, por todo lo cual se sienten responsables (así como los estudiantes saben cuándo son “responsables” por el material de un examen).

Ninguna de estas maneras de usar la literatura es intrínsecamente mala, pero tampoco ninguna de ellas responde la cuestión de cómo usar la bibliografía sobre su tema de investigación.

La actividad académica científica y humanista es, tanto en los hechos como en la teoría, un emprendimiento acumulativo. Ninguno de nosotros inventa todo de cero cuando se sienta a escribir. Dependemos de nuestros antecesores. No podríamos hacer nuestro trabajo si no usáramos sus métodos, resultados e ideas. Pocas personas estarían interesadas en nuestros resultados si no indicáramos alguna relación entre ellos y lo que otros han dicho o hecho antes que nosotros. Kuhn (1962) definió esta dependencia y acumulación mutuas como “ciencia normal”. Muchos sociólogos utilizan peyorativamente la formulación “ciencia normal”, como si fuera posible esperar una revolución científica cada día. Eso es malinterpretar a Kuhn y tener pocas neuronas. Los científicos, en tanto individuos, no hacen revoluciones científicas (que llevan mucho tiempo). Una gran cantidad de personas, trabajando juntas, desarrollan una nueva manera de formular e investigar los problemas que les interesan, una manera que luego encuentra lugar en las instituciones perdurables del trabajo científico. Imaginar que nuestro informe de proyecto logrará algo que comúnmente requiere todo ese tiempo y toda esa cantidad de gente es descabellado. Está bien querer alcanzar las estrellas; pero tendríamos que apreciar como corresponde aquello que es humanamente posible. Si hacer una revolución científica o académica en solitario es nuestra meta principal, estamos condenados a fracasar. Es mejor perseguir las

metas de la ciencia normal: hacer un buen trabajo que otros puedan usar, y de ese modo aumentar el conocimiento y la comprensión. Dado que podemos obtener esas cosas con nuestra propia investigación y escritura, no queremos exponernos al fracaso aspirando a lo imposible.

Un académico puede intentar trabajar aislado de los otros y sin su ayuda, como los llamados “artistas naif”, que producen pinturas e instalaciones sin referencia alguna a las tradiciones o las obras admiradas del medio donde trabajan. Por lo general, los artistas que hacen eso producen una obra excepcionalmente excéntrica, pero que también se caracteriza por estar libre de las restricciones que imponen las maneras clásicas de trabajar. Esa libertad de restricciones organizacionales a veces permite que estos artistas produzcan obras que merecen el respeto del mundo artístico establecido y que, en última instancia, pueden ser absorbidas por su tradición (Becker, 1982a: 236-248, 258-269). La dialéctica restricción-oportunidad que ilustra el caso de los artistas naif nos afecta a todos cuando escribimos nuestras tesis, artículos y libros. Esa dialéctica sugiere dos preguntas: ¿cómo podemos utilizar eficazmente la bibliografía? ¿Cómo se interpone la bibliografía en nuestro camino impidiéndonos dar lo mejor de nosotros?

¿Existen maneras eficaces de usar la bibliografía? Por supuesto. En primer lugar, los académicos deben decir algo nuevo cuando conectan lo que ellos dicen con lo que ya se ha dicho, y deben hacerlo de manera tal que la gente comprenda hacia dónde apuntan. Deben decir algo por lo menos mínimamente nuevo. Aunque las ciencias empíricas alaben la idea de reproducir resultados, no vale la pena hacerlo. Al mismo tiempo, a medida que se acercan a la originalidad absoluta, le interesan cada vez a menos gente. Todos están atraídos por los temas que otros han estudiado y acerca de los cuales han escrito durante años, tanto porque los temas son una gran y continua preocupación general (¿por qué las personas se suicidan?) como porque han sido investigados durante tanto tiempo que han creado esa suerte de acertijos científicos que Kuhn (1962) identificaba con la ciencia normal (la bibliografía que investiga la teoría del suicidio de Durkheim es un buen ejemplo de esto). La contribución académica ideal hace exclamar a los lectores: “¡Eso es interesante!”. Como me sugirió Michael Schudson, los

estudiantes deben aprender a conectar su trabajo con la bibliografía de esa manera, para ubicar sus resultados en el contexto de teorías aceptadas que lo vuelven improbable.

Antes señalé que mi empleo del artículo de Stinchcombe ejemplifica la que, a mi entender, es la mejor manera de usar lo que otros han hecho. Esto es lo que quiero decir. Imagine que usted está realizando un proyecto de trabajo en madera, quizás una mesa. La ha diseñado y ha cortado algunas de las partes. Por suerte no tiene necesidad de hacer todas las partes. Algunas tienen tamaños y formas estándar –2 pulgadas de ancho por 4 de longitud, por ejemplo– y pueden conseguirse en cualquier maderera. Algunas ya han sido diseñadas y fabricadas por otras personas: las manijas de los cajones y las patas torneadas. Lo único que usted tiene que hacer es colocarlas en los lugares que dejó para ellas, sabiendo que estaban disponibles. Esa es la mejor manera de usar la bibliografía. Alguien desea hacer una argumentación en vez de una mesa. Ha creado parte de la argumentación por sí mismo, quizás basándose en la nueva información obtenida. Pero no tiene necesidad de inventar nada. Otras personas han trabajado sobre su problema o sobre otros problemas relacionados con el suyo y han fabricado algunas de las piezas que necesita. Lo único que debe hacer es colocarlas en su lugar. Tal como el carpintero, deja espacio –cuando hace su parte de la argumentación– para las otras partes que sabe que podrá conseguir. Y las consigue; es decir, si es que sabe que efectivamente están allí para ser usadas. Y esa es una buena razón para conocer la literatura: para identificar qué piezas están disponibles y no perder tiempo haciendo algo que ya está hecho.

Aquí tenemos un ejemplo. Cuando estaba trabajando en la teoría de la desviación (publicada en *Outsiders*, Becker, 1968 [1963]), quise argumentar que cuando otros calificaban a alguien como desviado, esa identificación a menudo se transformaba en el dato más importante acerca de la persona así etiquetada. Podría haber desarrollado una teoría acerca de cómo sucedía aquello, pero no tuve necesidad de hacerlo. Everett Hughes (1971: 141-150) ya había elaborado una teoría que describía cómo los estatus desplegaban un halo de “características de estatus auxiliares”, en línea con lo que los lectores de esa época (tan diferente de la nuestra) esperaban; por ejemplo, que un sacerdote católico

estadounidense fuera “irlandés y atlético, y además un buen tipo que difícilmente se abstiene de lo profano en presencia del mal, y que es capaz de romperle la nariz a alguien si los caminos del Señor así lo exigen”. O, para citar un ejemplo más serio, si bien lo único que se requiere para practicar la medicina es un título habilitante del Estado, la gente de aquella época normalmente esperaba que los médicos fueran varones blancos protestantes de la vieja cepa estadounidense. Hughes estaba particularmente interesado en la intersección entre raza y posición profesional y, en el transcurso de su argumentación, hizo la siguiente observación:

La pertenencia a la raza negra, como se la define en las costumbres y la ley estadounidense, puede denominarse un rasgo dominante determinante de estatus. Tiende a opacar, en las situaciones más cruciales, cualquier otra característica que pudiera contrarrestarla. Pero una posición profesional también es una característica poderosa: mucho más en las relaciones específicas de práctica profesional, y menos en el intercambio general de la gente (1971: 147; el destacado me pertenece).

La idea de un rasgo dominante que determina el estatus, que toma precedencia en la identificación social de las personas, era apenas un apartado en el artículo de Hughes. Si yo tuviera que escribir un artículo titulado “El pensamiento sociológico de Everett C. Hughes” en 2019, no le dedicaría demasiado tiempo a ese factor y sin duda me explayaría más sobre los cambios históricos ocurridos en esos aspectos. En mi teoría, en cambio, buscaba precisamente analizar cómo una condición con pésima reputación, como ser adicto a las drogas, podría echar a perder estatus respetables –genio, sacerdote, médico o lo que fuere– que a nuestro entender podrían neutralizarla. Hughes quería comentar cómo el estatus de “negro”, en aquella época, era más potente que el de “médico”. Yo quería comentar cómo el estatus de “drogón” era más potente que el estatus de “hijo” o “esposo”, por lo cual progenitores y esposas guardaban bajo llave la platería y las joyas familiares cuando el bienamado pariente, atrapado por el demonio de la droga, venía a cenar. Quería analizar lo que un personaje de La ciudad de las

cuatro puertas, novela de Doris Lessing, quería decir cuando afirmaba que no le importaba que la creyeran esquizofrénica pero le molestaba que la gente pensara que eso era lo único que ella era.

El lenguaje de Hughes se adapta perfectamente a mi caso. No tuve necesidad de inventar el concepto; él ya lo había inventado por mí. Lo único que yo tenía que hacer era actualizarlo. Entonces, en vez de crear un nuevo e innecesario término sociológico, cité a Hughes y continué utilizando su idea; incluso más de lo que él mismo la había empleado en el artículo del cual la tomé. De igual modo, no tuve necesidad de resolver el uso de los clásicos. Stinchcombe ya lo había hecho. Solo tuve que citar y resumir.

¿Trabajar de esa manera es sinónimo de plagio o de falta de originalidad? No creo, aunque el miedo a esas etiquetas vergonzosas empuja a muchos a intentar desesperadamente pensar nuevos conceptos. Si necesito una idea para la mesa que estoy construyendo, la uso. Seguirá siendo mi mesa, aunque algunas de sus partes sean prefabricadas.

De hecho, estoy tan acostumbrado a trabajar de esta manera que siempre ando juntando partes prefabricadas para luego utilizarlas en futuras argumentaciones. Casi siempre leo con el propósito explícito de encontrar esos módulos útiles. A veces sé que necesito una parte teórica en particular e incluso tengo idea de dónde podría encontrarla (a menudo do y gracias a mi preparación académica teórica, por resaltar un rasgo bueno de algo que casi siempre tiendo a denostar). Cuando escribí mi tesis sobre los maestros de las escuelas públicas de Chicago, encontré los módulos que necesitaba en los escritos de sociólogos clásicos como Georg Simmel y Max Weber. Mientras analizaba cómo los maestros esperaban que los directivos de la escuela estuvieran de su parte en cualquier discusión con un alumno, cualesquiera que fuesen las circunstancias del caso, encontré una descripción general del tipo al cual pertenecía ese fenómeno en un ensayo de Simmel acerca de la superioridad y la subordinación: “La posición del subordinado con respecto a su superior es favorable si este último, a su vez, está subordinado a una autoridad todavía más alta en la que el primero encuentra apoyo” (Simmel, 1950: 235). También quería argumentar que el deseo del personal docente de mantener a los padres y al

público en general fuera de los asuntos escolares era una instancia específica de un fenómeno importante en las organizaciones de toda clase. Hallé ese módulo en Max Weber:

La administración burocrática siempre tiende a ser una administración de “sesiones secretas”; en cuanto puede, oculta su conocimiento y su acción a la crítica. [...] La tendencia al secreto en ciertos campos administrativos responde a su naturaleza material: allí donde los intereses de poder de la estructura dominante hacia el afuera están en riesgo, [...] encontramos el secreto (1946: 233).

Por otro lado, no sabía que necesitaba el siguiente módulo hasta que lo descubrí; después, no pude arreglármelas sin él. No provino de ninguno de los clásicos reconocidos por la convención, aunque está incluido en un trabajo excelente. Willard Waller me ayudó y mis lectores comprenderán por qué las escuelas tuvieron un problema de disciplina cuando dijo: “Maestro y alumno se confrontan mutuamente en la escuela con un conflicto original de deseos, y ese conflicto continúa vigente, aunque pueda ser acotado, o incluso ocultado” (Waller, 1932: 197).

También reúno módulos que por el momento no voy a usar, cuando mi intuición me dice que tarde o temprano encontraré el modo de hacerlo. A continuación, incluyo algunas ideas que fui almacenando a lo largo del tiempo, con la expectativa de encontrar en algún momento un lugar para ellas en mi pensamiento y mi escritura: la idea de Raymond Moulin (1967) de que, en las obras de arte, el valor económico y el valor estético están tan estrechamente relacionados que son lo mismo; y la idea de Bruno Latour (1983, 1984) de que las invenciones científicas crean nuevas fuerzas políticas, como lo hiciera el trabajo de Pasteur en microbiología al introducir el microbio como actor social y político. Tal vez no use estas ideas en su forma original. Puedo transformarlas en enunciados que sus inventores no reconocerían ni aprobarían, e interpretarlas de modos que los estudiosos de esos pensadores considerarían incorrectos. Probablemente las utilice en contextos

por completo diferentes de aquellos en los que fueron inicialmente postuladas, y no prestaré la debida atención a las exégesis teóricas que anhelan descubrir los significados medulares que intentaron sus autores. Pero las llevo conmigo y estoy dispuesto a aplicarlas durante mis observaciones o mi escritura. Por supuesto que será más fácil usarlas si las tengo presentes. Pero también podría descubrir que ya tenía una idea similar en mente, aunque no con demasiada claridad, y que Latour o Moulin o Waller se han ocupado de ponerla en claro. Soy agradecido, reconozco que eso es parte del trabajo cooperativo de la academia, y los menciono y los cito donde corresponde hacerlo. Como resultado de esto, mi trabajo puede parecer un pastiche. Cuando eso ocurre, me consuelo con el ejemplo de Walter Benjamin, el crítico judío alemán cuyos métodos describió así Hannah Arendt:

Del ensayo sobre Goethe en adelante, las citas son el centro de cada uno de los trabajos de Benjamin. Este hecho distingue sus trabajos de los trabajos eruditos de cualquier tipo en los cuales la función de las citas es la de verificar y documentar opiniones, y [por lo tanto] pueden ser relegadas a las notas sin correr riesgo alguno. [...] El trabajo principal [para Benjamin] consistía en arrancar los fragmentos de su contexto y darles una nueva disposición de modo tal que se ilustraban unos a otros y probaban su *raison d'être* en total libertad, por así decirlo. Era una suerte de montaje surrealista (Arendt, 1969: 47).

Ese es el lado bueno de la bibliografía. El malo es que, si le prestamos demasiada atención, podemos deformar la argumentación que deseamos hacer. Supongamos que hay bibliografía real sobre su tema, resultado de años de ciencia normal o de lo que, por extensión, podríamos llamar “academicismo normal”. Todos los que trabajan sobre el tema concuerdan en las clases de preguntas que pueden formularse y en las clases de respuestas que pueden aceptarse. Si usted desea escribir al respecto o incluso utilizarlo como material para un nuevo tema, probablemente tendrá que tomar en cuenta todo lo que ya se ha escrito, aunque le parezca por completo ajeno a sus intereses. Pero

si toma demasiado en serio lo que ya se ha escrito, corre el riesgo de deformar su argumentación, de trastornar su forma original para adaptarla al enfoque dominante.

Y cuando hablo de trastornar la forma original de una argumentación, quiero decir lo siguiente: lo que usted desea decir tiene una lógica distintiva, que fluye de la cadena de elecciones que ha hecho mientras trabajaba. Si la lógica de su argumentación es idéntica a la lógica del enfoque dominante del tema, no tendrá problemas. Pero supongamos que no lo es. Lo que usted desea decir parte de premisas diferentes, formula preguntas diferentes y reconoce como apropiada una clase diferente de respuesta. Cuando usted intenta confrontar el enfoque dominante con este material, comienza a traducir su argumentación a los términos de aquel. Su argumentación no tendrá la misma clase de sentido que tenía en sus propios términos; sonará débil y desarticulada, y parecerá ad hoc. Es imposible que muestre sus mejores dotes jugando el juego del oponente. Y esa última frase incluso confunde un poco las cosas, porque después de todo aquí no se trata de una competencia entre enfoques, sino de la búsqueda de una manera adecuada de comprender el mundo. La comprensión que usted intenta expresar perderá coherencia si la pone en términos surgidos de una comprensión diferente.

Si, por el contrario, usted traduce la argumentación dominante a sus propios términos, no le dará un uso justo. Casi por las mismas razones. Cuando usted traduce una manera de analizar un problema a otra, existen grandes probabilidades de que los enfoques sean, como sugirió Kuhn (1962), inconmensurables. En tanto formulan preguntas diferentes, tienen muy poco que ver entre sí. No hay nada que traducir. Simplemente no están hablando de las mismas cosas. La bibliografía tiene sobre usted la ventaja de lo que a veces se llama “hegemonía ideológica”. Si sus autores son los dueños del territorio, su enfoque parecerá natural y razonable, mientras que el suyo, nuevo y diferente, parecerá forzado e irrazonable. Su ideología controla el pensamiento de los lectores acerca del tema. Por consiguiente, usted tendrá que explicar por qué no ha hecho “esas” preguntas y obtenido “esas” respuestas. Quienes postulan la argumentación dominante no tienen que explicar por qué no ven las cosas como las ve usted.

Mi trabajo sobre la desviación me enseñó esta lección de la peor manera. En 1951, cuando empecé a estudiar el consumo de marihuana, la pregunta ideológicamente dominante, la única que “todo el mundo” pensaba que valía la pena tener en cuenta, era: “¿Por qué la gente hace una cosa rara como esa?”. Y la manera ideológicamente favorita de contestarla era encontrar un rasgo psicológico o un atributo social que diferenciara a las personas que lo hacían de quienes no lo hacían. La premisa subyacente era que la gente “normal”, que no poseía el estigma causal distintivo que usted esperaba descubrir, jamás haría algo tan bizarro. Adopté una premisa diferente: que la gente “normal” haría casi cualquier cosa que a uno se le pudiera ocurrir si las circunstancias se lo permitieran. Eso significaba que debía preguntar qué situaciones y cuáles procesos llevaban a las personas a cambiar de opinión sobre esa actividad, impulsándolas a hacer algo que antes no habrían hecho.

Las dos maneras de investigar el consumo de marihuana no son por completo divergentes. Se las puede hacer coincidir, y eso hice cuando publiqué por primera vez este material en 1953; las hice coincidir. Mostré que los consumidores de marihuana atravesaban un proceso de redefinición de la experiencia de la droga que los llevaba a considerarla de otra manera (Becker, 2015 [1953]). Los sociólogos, los psicólogos y otros interesados en el consumo de drogas encontraron interesante esa respuesta. Contribuyó a iniciar numerosos estudios acerca de cómo alguien se convertía en tal o cual clase de desviado, principalmente sobre la premisa de que eran personas normales que solo habían tenido algunas experiencias diferentes. Ahora bien, ustedes podrían preguntarse qué tiene de malo esa estrategia.

Lo que tiene de malo (y debo admitir que recién me di cuenta muchos años después) es que mi premura por mostrar que esa bibliografía (dominada por psiquiatras y criminólogos) estaba equivocada me condujo a ignorar el verdadero tema de mi investigación. Yo había pasado por alto, y luego procedido a ignorar, una pregunta más abarcadora y mucho más interesante: ¿cómo aprenden las personas a definir sus propias experiencias internas? Esa pregunta conduce a investigar cómo definen las personas toda clase de estados internos, no solo las experiencias con

drogas. ¿Cómo sabe alguien que tiene hambre? Con el tiempo, esa pregunta resultó de sumo interés para los científicos que estudiaban la obesidad. ¿Cómo sabe alguien que le falta el aire o que su movimiento intestinal es normal o cualquiera de las otras cosas que preguntan los médicos para redactar la historia clínica de un paciente? Esas preguntas les interesan a los sociólogos de la medicina. ¿Cómo sabe una persona que está “loca”? Creo, mirando hacia atrás, que mi estudio habría hecho una contribución más profunda si lo hubiera orientado hacia esas preguntas. Pero la hegemonía ideológica del enfoque dominante sobre el estudio de las drogas me venció.

No sé cómo harán los otros para saber cuándo la bibliografía comienza a deformar su argumentación. Es el clásico dilema de quedar atrapado en las categorías de nuestro propio tiempo y lugar. Lo mejor que podemos hacer es reconocer la ideología dominante (como en su momento lo hice respecto del consumo de drogas), buscar su componente ideológico, y tratar de encontrar un enfoque científico más neutral del problema. Usted sabrá que va por buen camino cuando los demás le digan que va por mal camino.

Nos hemos ido demasiado lejos. Por supuesto. ¿Acaso todo lo que discrepa del enfoque dominante es correcto? No. Pero todo académico serio debería inspeccionar rutinariamente maneras competitivas de hablar de un mismo tema. La sensación de no poder decir lo que deseamos en el lenguaje que estamos usando es la mejor advertencia de que la bibliografía nos está abrumando. Quizás le lleve mucho tiempo descubrir que esto le ha ocurrido, si es que llega a descubrirlo. Yo recién comprendí mi error sobre el estudio de la marihuana unos cuantos años más tarde, cuando prolongué la argumentación mucho más allá del punto en que originariamente la había dado por concluida (Becker, 2014: 61-93). Use la bibliografía, no deje que la bibliografía lo use a usted.

9. Escribir con computadora, antes y ahora



Los comienzos

Que yo sepa, las computadoras (ordenadores centrales gigantescos que las universidades instalaron para sus propios fines) aparecieron por primera vez en los campus universitarios a comienzos de los años cincuenta. En 1952, la Universidad de Illinois, pionera en el tema, instaló una de las primeras, la Illiac, y pronto la puso a disposición de los investigadores cuyo trabajo requería los entonces masivos recursos computarizados. Por pura coincidencia, en aquel momento yo estaba haciendo un posdoctorado allí, conectado con el departamento de psicología, y me enteré casi enseguida de la existencia de esta Cosa Nueva porque el psicólogo de Illinois Raymond Cattell, uno de los usuarios pioneros de la Illiac, necesitaba el poder de la computadora para calcular la gran cantidad de coeficientes de correlación (entre las docenas de ítems en los tests de personalidad estándar) para elaborar técnicas estadísticas como el análisis de los factores. Casi nadie tenía esa clase de necesidades al principio, y los sociólogos tampoco las tenían.

Pero, relativamente pronto, los sociólogos comenzaron a utilizar instrumentos de sondeo más vastos (compuestos por muchas docenas de ítems), que administraban a cantidades cada vez más grandes de encuestados, para estudiar toda clase de problemas. Y eso los llevó a una creciente dependencia de la computación a gran escala. Cuando llegué a la Northwestern University, en 1965, algunos de mis colegas dedicaban buena parte de su tiempo a llevar la información que habían obtenido al centro de computación, que estaba a unos cientos de metros, y luego, uno o dos días más tarde, pasaban a recoger los organigramas que el centro producía para ellos. Sabían relativamente poco acerca de las máquinas y los programas que convertían sus cuestionarios completados a mano en esos organigramas.

Y entonces Microsoft introdujo Windows, que se presentaba como la

primera interfaz informática diseñada para no expertos, y la computadora personal (PC, por sus iniciales en inglés) individual que la corporizaba. Esa máquina pronto tuvo una competidora, una advenediza llamada Apple II. Una vez más yo estaba, por pura coincidencia, en el lugar correcto para ser testigo de un importante desarrollo. Apple había lanzado un programa para vender sus computadoras a profesores y estudiantes mediante reembolsos a las universidades. Esta competencia de precios encontró resistencia en el personal de los centros de informática de las facultades. Ellos trabajaban en ordenadores centrales que utilizaban el software de Microsoft y usaron su reputación de expertos para combatir la avanzada. En la Northwestern esa presión fue contrarrestada por mi colega sociólogo Andrew Gordon, quien, por haber trabajado con ordenadores centrales mientras estudiaba, pensaba que la Apple II era mucho más fácil de aprender a usar por los profesionales no estadísticos (como yo, entre otros).

Raymond Mack, baterista de jazz a quien conocía de antes, había sido director del departamento de sociología de esa universidad y, como tal, nos había contratado personalmente a Gordon y a mí, y todos éramos buenos amigos. Andy alertó a Ray –ahora rector de la universidad– sobre el programa de Apple y la enemistad institucional del personal de computación contra cualquier competidor de la corporación IBM. Ray se lo tomó en serio y Northwestern fue una de las primeras universidades en participar en el programa de Apple. Y yo fui uno de los primeros asistentes en Northwestern University.

Con la (correcta) impresión de que yo sería un buen alumno, Andy me dio lecciones individuales y me llevó de la mano en los arduos primeros pasos de aprender a ser un usuario de computadora. Incluso me dio algunas lecciones de programación elemental. Como resultado de esto y con gran orgullo, produje un programa que hacía algo sociológico: abrir un archivo de un censo de Chicago y usar los datos de la población que incluía para así trazar un despliegue de información estándar llamado “pirámide poblacional”. Un diagrama compuesto por dos columnas –una para los varones, otra para las mujeres– a su vez divididas en grupos etarios, cada 5 años, en el que la longitud de las columnas indicaba la cantidad de personas de esa edad/sexo en ese distrito geográfico.

Esa, por supuesto, fue una ventaja colateral porque, en mi propio trabajo sociológico, nunca produje el tipo de datos que requería incluso ese simple diagrama de información numérica. Pero mi nueva máquina también me permitía aporrear el teclado, y por ende registrar mis notas de campo (y esa era la clase de información que mi investigación sí producía), así como una serie interminable de documentos tipeables: análisis, explicaciones y, por último, textos de artículos de revistas y capítulos de libros. ¡Estaba más contento que un cerdo en el fango!

Cambios en las tareas rutinarias

Nadie que hoy en día se dedique al trabajo académico puede siquiera empezar a imaginar el tiempo que cada uno de nosotros acostumbraba dedicar a las tareas rutinarias de la jornada académica. Tampoco puede tener noción de cómo se compara aquello con la hoy familiar experiencia de trabajar en una computadora. Creo que es útil recordar el tiempo extra que nos regalan las computadoras al liberarnos de tareas repetitivas, y poco creativas, como mecanografiar.

Cuando las PC aparecieron por primera vez en nuestras oficinas, fuimos pocos quienes supimos aprovechar sus posibilidades. En cierto sentido, estas máquinas de aspecto para nada familiar se parecían a las máquinas de escribir. Pero su diferencia con esas máquinas familiares asustaba un poco, y al principio la mayoría de las personas pensaba que serían utilizadas principalmente para tareas más sofisticadas que involucraran números. Sin embargo, poco a poco las PC empezaron a ganar terreno. Cada vez éramos más los que teníamos una sobre el escritorio.

Fui uno de los pioneros en “adoptar” la computadora, algo bastante sorprendente por tratarse de alguien que no trabajaba mucho con números, y me convertí en una suerte de modelo para otros (“Si Becker puede hacerlo, ¡maldita sea, yo también puedo!”). Unos pocos y aventureros sociólogos cuantitativos habían aprendido a trabajar con computadoras para poder manipular grandes volúmenes de información numérica, pero era raro que alguien que hiciera trabajo de campo, entrevistas o investigación histórica – todas ellas, actividades a las cuales se pensaba esencialmente basadas en el lenguaje– utilizara esta herramienta (tan identificada, por otra parte, con los estilos de trabajo “estadísticos”). El epítome de cómo vencer obstáculos para seguir mi ejemplo fue una colega mayor quien, mirando por encima de mi hombro mientras trabajaba, me vio borrar una palabra y remplazarla por otra mejor,

procedimiento que muchos ya habíamos aprendido a llamar “cortar y pegar”, dado que estas nuevas técnicas habían reemplazado la práctica literal de cortar y pegar (mejor dicho, unir con cinta adhesiva) que se utilizaba en la revisión de manuscritos mecanografiados. “¿Cómo lo hace?”, preguntó con suspicacia. Cuando se lo expliqué y demostré con los comandos “cortar” y “pegar”, quiso saber cómo había aprendido a hacerlo. Dije que había leído el manual. Ella no estaba segura de poder hacerlo, pero la guié en sus primeros pasos y pronto pasó a ser una conversa entusiasta. Las universidades ofrecían formación en estas nuevas destrezas, pero muchos de nosotros las aprendimos de manera informal.

Para la edición original de este libro, escribí el capítulo sobre computadoras dejándome llevar por aquella primera ola de entusiasmo, y es obvio que ahora les sonará raro, incluso pintoresco, a los lectores que han crecido con estas máquinas, así como mi generación se crio con las máquinas de escribir. Pero creo que vale la pena recordar cómo las computadoras nos liberaron del trabajo rutinario que consumía nuestro tiempo con tareas para las cuales ahora, sencillamente, conocemos maneras más simples de llevar a cabo.

Por importantes que hayan sido estos avances simples y positivos, no les dedicaré mucho tiempo. Numerosas tareas académicas se han vuelto mucho más fáciles de concretar, y esto, a su vez, simplifica la labor académica. Todos ustedes tendrán su propia lista de beneficios. A continuación, va mi lista de las cosas que han facilitado mi trabajo. Otros seguramente tendrán las suyas, quizás algo diferentes. ¡La mayoría de los académicos jóvenes no tiene la menor idea de lo arduo que era nuestro trabajo en los viejos tiempos!

Encontrar lo que uno quiere leer

Cuando en 1946 comencé mi posgrado, solo podía leer en la sala de

lectura de la Biblioteca Harper, en la Universidad de Chicago, números atrasados y actuales de las pocas revistas de sociología que se publicaban entonces. Allí me esperaban los volúmenes encuadernados del AJS, la ASR y Social Forces (los tres pilares que, en mayor o menor medida, constituían la bibliografía sociológica seria de la época). Esto era importante porque el AJS era entonces el único lugar donde podía acceder a traducciones de, por ejemplo, clásicos como el ensayo “El secreto y las sociedades secretas” de Georg Simmel; en fin, el tipo de cosas que nos inspiraba a soñar despiertos con los trabajos que algún día podríamos producir. Si quería tener un ejemplar propio para leer a mi antojo, para reflexionar y profundizar, lo único que podía hacer era lo que efectivamente hacía: copiar a mano el ensayo entero. Y yo no era el único, casi todos mis compañeros de estudios hacían lo mismo. Tarea que, no muchos años más tarde, resultó innecesaria por la rápida difusión de las fotocopadoras, que a su vez fueron reemplazadas por los archivos online que mi nueva computadora, internet mediante, me permitía leer cada vez que se me antojaba. Y ni siquiera debía acudir a la biblioteca de una gran universidad para tener acceso. La filial que me corresponde (North Beach) de la Biblioteca Pública de San Francisco me consigue casi todo lo que necesito y lo recibo en mi computadora, en mi casa.

Si piensan que, después de todo, este no era un problema tan grande, recuerden que yo podía leer esas revistas porque estudiaba en una de las mejores universidades del país, que tenía una famosa y muy envidiada biblioteca, donde ese tipo de material era de fácil acceso. Otros estudiantes no la tenían tan fácil. Si quieren hacerse una idea de las privaciones que tantos sufrieron, lean las extensas secciones que Umberto Eco (2015: 45-105) reservó a estos problemas en su libro dirigido a los estudiantes que se preparan para escribir la tesis requerida a todo el que desee completar (con bombos y platillos) su título de grado en lengua italiana. Eco llena muchas páginas con consejos acerca de cuáles bibliotecas específicas, en qué ciudades italianas (las ciudades pequeñas estaban en desventaja respecto de las grandes ciudades con sus universidades importantes), no solo tenían un catálogo relativamente completo de publicaciones relevantes y amplias colecciones de documentos gubernamentales más otros ítems posiblemente útiles para sus temas, y también colecciones de

manuscritos esotéricos, cartas y otros papeles personales y materiales impresos de importancia crucial para la investigación histórica y literaria: una información relativamente de fácil acceso hoy en día, mediante una simple búsqueda online. Una simplificación relacionada: los investigadores que hoy en día estudian cuestiones históricas pueden encontrar, cada vez con mayor facilidad, colecciones temporales online de muchos conjuntos de estadísticas de rutina que datan de los primeros tiempos en que comenzó a recolectarse esa información. Veamos un pequeño ejemplo. Richard Howe me dijo que demoró poco y nada en localizar un hecho histórico muy recóndito (al menos para mí), la cantidad de empresas de bienes raíces que operaron en la ciudad de Nueva York durante más de un siglo, hecho tangencial para Material City, su exhaustivo estudio y “retrato” fotográfico sobre la construcción y reconstrucción de esa ciudad desde que los europeos se establecieron allí por primera vez en el siglo XVII. Así, comenta:

Me llevó menos de una hora conseguir las fuentes de información anual sobre la cantidad de empresas de bienes raíces que operaban en la ciudad de Nueva York durante la mayoría de los años entre 1784 y 1915, aunque para entonces, por investigaciones previas, ya tenía una idea bastante clara de dónde podría encontrar esa información en la red. Es un poco como llegar a conocer una biblioteca enorme, quizás muy intimidante al principio, y con numerosos recovecos. Pero poco a poco uno llega a conocer la, por así decir, “forma” de las colecciones; después, todo se vuelve más fácil y más rápido. En este caso, fue bastante fácil, porque yo ya sabía que en el portal Archive, < archive.org >, tenía escaneos de muchísimas guías urbanas del siglo XIX que incluían todos (o gran cantidad de) los negocios que operaban en la ciudad: madereras, empresas de bienes raíces, herreros, verduleros, contadores, etc. Y también ayuda que los escaneos de la mayoría de estos documentos originales sean buscables.

Bibliografía

Muchos de nuestros trabajos científicos y académicos requieren que manejen referencias bibliográficas, para que, con facilidad y certeza, podamos aportar a nuestros lectores información completa sobre los artículos publicados en revistas y libros académicos a los que hacemos referencia en nuestro escrito. La manera clásica de hacer esto era escribir toda la información correspondiente a cada ítem en una tarjeta de archivo, y después archivar esas tarjetas por orden alfabético de los apellidos de los autores. Por supuesto, bastaba con que una tarjeta se traspapelara para perder todo el trabajo. O se asomaba el gato, volcaba la caja de cartón que oficiaba como archivo y había que ordenar todo de nuevo. Peor aún, en aquella época existían (y todavía existen) formatos especiales aprobados para almacenar la información bibliográfica, diferenciados por tipo de ítems o piezas: libros, revistas, publicaciones gubernamentales, etc. Algunos de estos formatos eran totalmente arcanos; además, algunos editores y revistas usaban formatos para los mismos ítems. Enfrentados a esta situación, individuos robustos y aguerridos a veces se echaban a llorar (si no me creen, lean la exhaustiva descripción que hace Umberto Eco de los formatos apropiados para las referencias a ítems bibliográficos dispersas a lo largo del texto).

Pero eso ya es cosa del pasado. Los programas informáticos (elijan el que más les guste, hay varios) hacen el trabajo por nosotros. Tenemos a la vista el ítem por registrar, completamos los blancos que corresponden al autor, el título, la editorial y el lugar, la fecha de publicación, etc. Basta con decirle al programa qué formato de publicación estándar necesitamos para que el programa cree las entradas tal como le pedimos. Si colocamos la bibliografía al final de nuestro artículo o ensayo, el programa la ordenará alfabéticamente y nos ahorrará el trabajo.

Todos esperamos que los artículos y libros que escribimos salgan a la luz gracias a revistas académicas y editoriales. Cada una de estas vías de publicación tiene su propio manual de estilo, y esos manuales no siempre concuerdan en cuanto a la forma apropiada de citar las referencias. Está, por supuesto, la versión de la MLA (Modern Language Association), aunque para mí los requerimientos

más relevantes siempre han sido los del AJS. De todo modos, ahora, con mis referencias almacenadas a salvo en un programa bibliográfico pertinente, estoy listo para cualquiera de las dos (o para cualquier cosa que se requiera de mí). Solo tengo que elegir la revista o la editorial a la que aspiro, y la computadora hace el resto.

Ordenar las ideas en una argumentación

Tal como esperábamos, nuestras investigaciones y nuestro trabajo en la biblioteca nos han dado un montón de ideas, un montón de cuestiones acerca de las cuales escribir con mayor o menor autoridad. Pretendemos que esas cuestiones estén relacionadas entre sí, de manera que convengan a nuestros lectores de aceptar las observaciones y conclusiones a las que hemos llegado, cualesquiera sean estas. Y esperamos lograrlo ordenándolas para que quede claro que este ítem específico es la conclusión a la que hemos llegado y estos otros ítems respaldan esa conclusión (y, de hecho, la vuelven irrefutable).

Pero las ideas y los pensamientos aleatorios no se ordenan solos en una argumentación, aunque tengamos la sensación de que un orden lógico anda merodeando, de hecho está allí, aunque por el momento no sepamos cuál es. En estos días, cuando surge un problema, alguien fabrica una aplicación que nos ayuda a resolverlo. Numerosos programadores decidieron hacer un organizador de ideas, un programa que permite reunir pensamientos más o menos azarosos en un esquema coherente. Por su parte, algunas personas escribieron programas para hacer análisis estadísticos, que antes llevaban mucho tiempo porque había que hacerlos a mano con una pequeña calculadora de oficina: ahora de eso se ocupa el software mientras uno se sirve otra taza de café. Y así los procesadores de texto comenzaron a incluir organizadores de ideas. Usted creaba pequeñas unidades de texto y podía deslizarlas en la pantalla para ordenarlas y reordenarlas. Y al hacerlo, encontraba la “mejor” manera de poner lo que tenía en mente en unidades inteligibles más amplias que funcionaban como

simples esquemas o lineamientos para el torbellino de ideas, de lo más atropelladas, que había forjado. Casi no había fricción a la hora de replantear un aparato intelectual: después de todo, ¡solo había que reordenar renglones y párrafos! Pero, con un poco de paciencia y perseverancia, podía encontrar un orden que revelaba un patrón de conexiones, lo que a su vez conducía a un primer borrador crudo de esos pensamientos azarosos... y usted ya estaba encaminado. Estos programas a menudo eran llamados organizadores, denominación que les resultará familiar a muchos escritores (Andrew Abbott ha escrito una exhaustiva e invaluable guía de los usos e inconvenientes más mundanos de trabajar en un entorno dominado por las computadoras y sus secuelas. Explicó cómo utilizarlos de una manera eficiente en Abbott, 2014. No es necesario repetirlo aquí).

El análisis de las citas

Las computadoras han calado tan hondo en el tejido del trabajo académico que no necesitamos ir muy lejos para encontrar la plasmación actual de la idea de C. Wright Mills, según la cual los problemas personales del entorno son la faceta personal y privada de los temas públicos de la estructura social. Las nuevas máquinas resolvieron ciertas dificultades organizacionales e individuales de algunos actores, pero también crearon otras nuevas para actores que jamás habían tenido esas dificultades. Los avances tecnológicos produjeron una avalancha de nuevos problemas para los escritores académicos, pero voy a centrarme exclusivamente en uno: el análisis de las citas.

Las personas que necesitan trabajar para ganarse la vida suelen sentirse juzgadas, hasta cierto punto, por su producción –el trabajo que hacen, las acciones que realizan, los objetos que producen– y por la evaluación de su producción –la calidad de lo que producen y todo lo que pueda resultar pertinente al tema–. Para quienes nos dedicamos a la enseñanza y la escritura –profesores, maestros o docentes, investigadores y autores–, estos parámetros suelen

abarcando una combinación de las clases dadas, la cantidad de estudiantes que asistieron a esas clases, el éxito de esos estudiantes (de cualquier manera que pueda medírsele) y otras actividades que son parte de lo que sea que enseñamos. Muchas veces, el personal administrativo de una universidad evalúa a sus profesores por la magnitud de las becas de investigación que estos consiguen y que, por ende, engrosan la cuenta bancaria de esa institución.

Sin embargo, para muchos de quienes compartimos esta línea de trabajo, la mayor medida del éxito suele ser la publicación. Es decir, la cantidad y la calidad de productos escritos: informes de investigación y pensamiento realizados y publicados en revistas apropiadas (lo que usualmente se describe como “referato” o “arbitraje de pares”) y en libros. En cierta medida, conseguir un puesto académico depende de cuántos libros hayamos publicado, y también de la cantidad de artículos que hayamos publicado en revistas importantes dentro de un campo relevante, revistas que publican artículos que nuestros pares académicos juzgan valiosos, personas que son consideradas competentes para juzgar, de allí el epíteto en “arbitraje de pares”. También se pueden tomar en cuenta otros índices, por supuesto, pero por lo general no hay un registro público del criterio que emplean los directivos, los administrativos y otros para evaluar la productividad académica.

En estos índices, las personas que realizan semejantes juicios definitorios encuentran maneras de hacerlos sin recurrir a métodos que en otro tiempo eran comunes y aceptados (por ejemplo, preguntarles a amigos de confianza en el campo su opinión acerca de otra persona, o bien respaldarse en las opiniones de un comité de docentes cuyos miembros podrían no estar ansiosos por leer una pila de libros y artículos que no les interesan: hablo por experiencia propia). Las instituciones evitan estas alternativas por temor a ser criticadas (o incluso demandadas) si emplean métodos menos formales, que podrían ser tendenciosos y reflejar prejuicios racistas, de discriminación de género o algún otro. Los administradores de las universidades, en particular, buscan un criterio que todo el mundo acepte como no discriminatorio, algo que esté tan por encima de las críticas como los métodos que utilizan las orquestas contemporáneas cuando necesitan contratar a nuevos integrantes: hacen que los aspirantes a ocupar puestos toquen detrás de una

pantalla o biombo, lo cual impide que la decisión final se fundamente en características visibles, como el género o la raza. Gracias a esta estrategia, las acusaciones de prejuicios en las contrataciones de las orquestas ya no se sostienen.

Entonces, los métodos que requieren que ocupadísimos profesores universitarios lean grandes cantidades de material impreso sobre temas que quizás no les interesan no resuelven la cuestión. ¿Cuál es, entonces, el mejor criterio disponible? Bueno... ¡siempre podemos hacer la cuenta de cuánto produjo cada persona!

Pero ¿qué tendríamos que contar para satisfacer ese requisito inevitablemente nebuloso y vago? Un artículo publicado en una revista que se haya presentado como académico o científico: eso es lo cuantificable que tenemos que registrar. Y ahí está: un objeto de probada calidad que nadie puede cuestionar. Podemos verlo y palparlo. No podemos descartarlo como una mera opinión, porque al respecto los pares científicos –expertos en el campo, que tienen todo el derecho de hablar con autoridad– han dicho: “Quien escribió esto sabe de qué habla. Cuando contamos esto, estamos contando un logro real. Con este número podemos establecer argumentos científicos acerca de la calidad académica”.

Eso parecía mejor: un número inequívoco, un número real que podíamos adosar a una entidad física fácilmente identificada y social/profesionalmente aceptada, un número con el que podíamos efectuar operaciones aritméticas como sumar y restar (“¿cuántos artículos?” no es ambiguo ni cuestión opinable y permite realizar comparaciones simples e inobjectables) y hacer que las personas acepten que los resultados son lo suficientemente reales como para fundamentar las argumentaciones. Un número como ese permitía que los docentes, los directivos o los administrativos que debían elegir entre candidatos para puestos o ascensos laborales emitieran juicios respecto de logros académicos que nadie podía descartar como “mera opinión”, debatible, y por lo tanto incapaz de zanjar disputas.

Pero contar la cantidad de publicaciones era como dar pasos de bebé. Porque sí, uno podía contar cuántos artículos había publicado el profesor X, pero lo que realmente quería saber era más sutil y difícil de medir: ¿cuál era la reputación del profesor X en el campo?

¿Común y corriente, no tan buena, una estrella en el firmamento académico? Eso requería una medida más cautelosa. ¿Y la cantidad de veces que el artículo es citado en los artículos de otros? Después de todo, nadie cita un artículo si no piensa que es bueno, sin rodeos ni ambigüedades.

¡Ahora sí dimos en el clavo! Y los recursos informáticos facilitan el conteo de cosas como esas sin aumentar los costos. Entonces, ¿por qué no tomar como criterio estándar el “conteo de citas” de una persona? Y, “naturalmente”, eso fue lo que ocurrió.

Por supuesto que no es tan simple. Después de todo, yo podría citar un artículo como ejemplo de una idea estúpida que todos deberían rechazar. O podría recordarles a los lectores que, si bien el artículo del profesor X mostraba este resultado, el artículo del profesor Y había descubierto una falla en el experimento que anulaba la conclusión trascendental de X. Ocurre todo el tiempo.

Sin embargo, se ha erigido un complejo edificio de pensamiento organizacional y práctica administrativa en torno a las posibilidades que abre el conteo de citas. ¿Usted quiere saber qué tan bueno es un académico? Cuente su cantidad de publicaciones. ¿Necesita decidir cuál de dos académicos (profesores, aspirantes a un puesto docente o un ascenso, etc.) es el mejor? Compare la cantidad de publicaciones, sí, pero después añada cuántas citas suma cada uno y elija al que tiene más. Y todavía queda, al menos, una capa más: el “factor impacto” de las revistas donde han publicado los académicos. ¿Quién de los dos ha publicado más en las revistas que otros académicos citan con mayor frecuencia? Todo eso, para no mencionar el creciente interés en contar las menciones de las publicaciones en las redes sociales... La sumatoria alcanza y sobra para impresionar a cualquier funcionario académico (y especialmente a aquellos que ignoran el campo de conocimiento en cuestión) que deba zanjar el asunto.

Sin embargo... Es aquí donde la Ley de Campbell crea un obstáculo relevante para cualquier solución demasiado simple. A continuación, el maravilloso concepto de Donald Campbell en sus propias palabras:

Cuanto más se utiliza un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de la corrupción y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que supuestamente debe monitorear (D. Campbell, 1979).

Simple y elegante, y las pruebas abundan.

Campbell, originalmente un psicólogo y epistemólogo capacitado en el método experimental como se acostumbraba en su campo, comprendió muy pronto que en ninguna de las ciencias sociales se podían hacer verdaderos experimentos, porque en efecto nadie permitiría que los científicos sociales trataran a los seres humanos como los científicos de laboratorio trataban a las ratas y otros animales destinados a ese fin. No se podía manipular de ese modo a las personas, porque estas tenían libre albedrío para reinterpretar las condiciones de cualquier experimento y porque las instituciones donde se hacían los experimentos eran sensibles a las cuestiones de relaciones públicas, aunque no siempre a la moral, inherente a esa situación. En efecto, había tantos impedimentos para hacer auténticos experimentos que Campbell y sus colegas (Shadish, Cook y Campbell, 2001 es la última versión) idearon cierta cantidad de soluciones de compromiso –que llamaban “diseños cuasiexperimentales”– que distendían la presión de una o más de las condiciones requeridas y explicaban cómo cada desvío del modelo completo limitaba el alcance de las conclusiones que pudieran obtenerse.

Como su trabajo abarcó la década de 1960 (años de experimentación social que acompañaron la era de la Great Society de Lyndon Johnson), Campbell y sus colegas pronto vieron cómo podía aplicarse la lógica de la experimentación social a la evaluación de programas sociales específicos, variando las intervenciones cuasiexperimentales entre las diversas organizaciones y comunidades a las que se destinaban esos programas. Las experiencias de Campbell durante la realización del tipo de “investigación para evaluación” que requerían esos programas lo obligaron a reconocer el fenómeno que inmortalizó en la mencionada Ley de Campbell. Un investigador podía elegir una

condición para poner a prueba el programa social, pero los sujetos de los experimentos –las organizaciones y los responsables de esas organizaciones– entendieron, casi de inmediato, que los números surgidos de la suma de sus acciones podían utilizarse en maneras que podrían beneficiar o perjudicar sus intereses. Y así, tan rutinariamente como suena, hacían lo imposible para asegurarse de que los números dieran el mejor resultado para ellos, manipulándolos de todas las formas que sus posiciones organizacionales y sus conocimientos les permitían. ¿Quién mejor que ellos para hacerlo? Y este ha sido un hallazgo fundamental. Es lo que hacen las personas que controlan las organizaciones, si pueden (y casi siempre pueden).

La aplicación al caso del recuento de citas se cae de madura. Las personas que saben (o incluso sospechan) que pueden ser evaluadas con esa clase de medida intentarán aumentar su estadística de citas. Yo no sabía cómo hacerlo ni tampoco me importaba, ya que había superado con creces la edad en que ese tipo de medidas podía afectar alguna cosa importante para mí.

Pero en 2003 me enteré de una rareza en una de las publicaciones periódicas importantes de sociología, la ASR, que tocaba directamente el tema. Charles Camic, en aquel momento coeditor de esa revista, me pidió que comentara un fenómeno que creía haber notado: la creciente extensión de los títulos de los artículos que se enviaban a ese medio. Me envió una lista de los títulos de todos los artículos recibidos el año anterior y escribí una breve nota de investigación (Becker, 2003b). Camic la publicó y yo la reproduzco aquí.

Cambios a largo plazo en el carácter de la disciplina sociológica: una nota sobre la extensión de los títulos de los artículos remitidos a la American Sociological Review durante 2002

¿La extensión de los títulos de los artículos sobre temas sociológicos

ha aumentado en los últimos años? Y, de ser así, ¿cómo puede interpretarse ese cambio? Este análisis toma como base una lista de todos los artículos enviados a la ASR durante 2002.

La lista se extendía por muchas páginas y en realidad no conté todos los artículos, pero sí la cantidad de títulos correspondientes a 1 página, que multipliqué por el total de esas mismas que tenía ante mis ojos. Y llegué a la conclusión de que eran aproximadamente unos 1000 (como varios títulos ocupaban más de 1 renglón, la cantidad variaba de una página a otra, lo cual volvía bastante sospechoso este método simplificado). Conté la cantidad de palabras de los primeros 100 títulos y de este modo pude aportar algunas estadísticas simples (no hay motivos para pensar que las primeras 4 páginas fueran muy diferentes del resto, dado que los títulos no estaban ordenados alfabéticamente). La longitud promedio de un título, basada en esta muestra de 100 (un 10% del total) es de 11,7 palabras. El promedio es 11, índice de que la distribución no es infrecuente en algunas de las maneras en que podría haberlo sido. El espectro es amplio: el título más corto tenía apenas 4 palabras, el más largo, 23.

No hay información comparativa de años anteriores para probar la hipótesis de que los títulos se están alargando. Lo que generó interés en la extensión fue la intuición de que habían mermado los títulos breves, que expresaban una idea completa en pocas palabras. “De cómo calmar al primo” [“On Cooling the Mark Out”], de Erving Goffman, es un ejemplo de título conciso e informativo, del tipo que muchas personas piensan que ya no ven y desearían ver. Y yo, como cualquiera que alguna vez haya rendido un examen de doctorado, podría recordar otros de aquellos tiempos lejanos en la historia de la disciplina: “Estructura social y anomia”; “Buena gente y trabajo sucio”; “Condiciones para exitosas ceremonias de degradación”; “Cooperación y competencia en la burocracia”; “Algunas observaciones sobre procedimientos tipológicos en la investigación científica”; “Integración social de queers y colegas”;^[8] “Sobre la relación entre propiedades individuales y colectivas”; “Las correlaciones ecológicas y la conducta de los individuos”, y así sucesivamente.

Yo solo puedo especular por qué los autores usan cada vez más

palabras para identificar su trabajo. Pero, de cara a la lista de títulos de los artículos enviados a la ASR, puedo utilizarla para describir las prácticas autorales que hacen que los títulos sean notoriamente más largos de lo que solían.

Los dos puntos aparecen con suma frecuencia (15 de cada 21 títulos en una página elegida al azar consistían en dos frases separadas por dos puntos). Las frases que estos signos separan difieren considerablemente, pero muy a menudo (no voy a tomarme la molestia de hacer más estadísticas: crean en mi palabra cuando digo que algo sucede mucho) consisten en dos versiones de la misma idea, una un poco más general que la otra, una con mayor punch, la otra más sobria, fáctica, que suena a científica. Otros títulos “colonizados”[9] por los dos puntos consisten en una proposición o un concepto abstracto seguido de una detallada enumeración histórica, geográfica u organizacional de la información específica utilizada para explorar o poner a prueba la idea más general. (No doy ejemplos, pero los lectores podrán verificar estas observaciones en cualquier número de la ASR, el AJS o cualquier otra revista especializada en el campo).

Muchos títulos (me atrevo a decir que la mayoría) incluyen listas de variables, a veces 2, a veces 3 o 4, casi nunca una cantidad mayor. Las variables suelen desplegarse en una relación causal, de modo de indicar que A “determina” o “influye” o tiene un “impacto” sobre B. En ocasiones, el título consiste en los nombres de A y B, como en “A y B” o “A, B y C”. En ciertos casos, la lista de variables está vinculada a un especificador temporal o geográfico, como en “A, B y C en el Paraguay decimonónico” (título que inventé yo). Cuantos más elementos del plan de investigación y argumentación se incluyan en el título, más largo será este, como es natural.

Los títulos a menudo refieren a los métodos empleados para reunir información o analizarla, como en “Un estudio etnográfico de X” o cuando se nombra una técnica estadística particular. O bien especifican la fuente de información: un censo, una colección de materiales históricos, un conjunto de documentos oficiales (por ejemplo, prontuarios policiales o registros escolares).

De estas observaciones derivo como conclusión que los autores intentan poner cada vez más elementos del artículo en el título para que el lector casual, hojeando la revista y sin siquiera detenerse a leer el abstract, vea de qué se trata y pueda decidir si le interesa leerlo. Los autores crean un título que nos dice si su artículo se inserta en alguna de las parcelas de la práctica sociológica contemporánea, a la cual nos referimos con la frase taquigráfica “la bibliografía”. Yo puedo leer el título y ver si el artículo se ocupa de “mi” problema teórico, “mi” área del mundo, “mi” nicho de especialidad y tema. De ser así, puedo (figuradamente) doblar la esquina superior de la página y volver más tarde para comprobar si efectivamente ese artículo podría resultarme útil. O quizás ni siquiera me tome la molestia de esa sutileza y me limite a citarlo en un paréntesis o una nota al pie.

Para dar algo de profundidad histórica a estas notas, y compensar la falta de información sobre otros períodos de tiempo, voy a confiar en mi recuerdo de cómo eran las condiciones de la sociología cuando hacia 1950 entré por primera vez en el negocio. Empecé a leer “las revistas” a finales de los años cuarenta y publiqué mi primer artículo el año en que obtuve mi doctorado (1951). En aquella época, había esencialmente dos revistas “principales” (ASR y AJS), una revista casi mayor (Social Forces) y una cantidad de otras más pequeñas que pocos leían. Algunas de estas últimas eran revistas regionales, otras se especializaban en un tema; pero en cualquier caso no eran muchas. Algunas revistas de otros campos publicaban ocasionalmente trabajos de interés sociológico (Psychiatry publicó a Goffman y también los estudios clásicos de Morris Schwartz sobre organización de hospitales mentales). Las que se ocupaban de demografía y criminología publicaban algún material interesante para el campo (entre ellas, el Journal of the American Statistical Association). Fuera de los libros de texto, se publicaban pocas obras de sociología. La publicación de un libro serio era un acontecimiento para todos.

El relativamente pequeño caudal de publicación tenía una causa obvia –la relativamente pequeña cantidad de sociólogos comparada con la actual (creo que había unos 1000 sociólogos profesionales en

1950)– y una consecuencia obvia: todo el mundo leía casi todo lo que se publicaba. “Estar al día con la bibliografía” no era la tarea en que se ha convertido desde entonces. No había búsquedas bibliográficas por medios informáticos y nadie las necesitaba. Un lector razonablemente enérgico sabía, sin mayor esfuerzo, lo que estaba pasando. No solo en su propio terruño, sino en el campo en general.

Eso significaba que si Goffman o Merton o Hughes o Duncan (o casi cualquiera que podamos nombrar) publicaba un artículo con un título cuyo significado no era obvio, los sociólogos tenían una idea de qué trataba. Y aunque no la tuvieran, probablemente lo leerían de todos modos.

La comparación que propongo sugiere que los autores de hoy, miembros de una clase autoral mucho más numerosa que la de los años cincuenta, temen que nadie los lea (Bruno Latour ha explicado que la mayor barrera que enfrenta un autor no es ser criticado o mal citado, sino pasar inadvertido). Por eso usan el título del artículo para avisarles a los lectores de paso que él tiene algo que ellos necesitan: ¡Miren mis variables! ¡Miren mi concepto! ¡Miren mi período histórico! ¡Miren mi información! Dado que no sabe qué pueden estar buscando los lectores que pasan, la mejor estrategia es poner todo lo que podría interesarles en el título, por si acaso. Lo que llamamos “poner toda la carne en el asador”. ¿Por qué no?

Y hay buenas razones para jugar el partido de esta manera. No olvidemos que los directivos y administrativos que deciden una titularidad de cátedra o un ascenso confían cada vez más en la estadística de citas para cuantificar la vaga idea de la “reputación” que esperan que tengan (y en cantidad) sus empleados académicos. Utilizar las palabras correctas en el título puede hacer que nuestro artículo aterrice en el sitio donde se realizan más búsquedas de bibliografía y de este modo mejorar nuestras opciones.

Si esto suena arrogante, y me temo que sí, la arrogancia no apunta a los autores que persiguen estas estrategias, sino a los directivos que las vuelven necesarias. Si alguien, yo mismo incluido, esperaba que el resultado de este ejercicio fuera una solución mágica al problema del creciente carácter formulaico de los artículos de las revistas, ejemplificado por sus títulos cada vez más largos, seguramente lo

habré decepcionado. Pero era inevitable. Las realidades organizacionales no tienden a dejar traslucir los trucos que podrían ser descubiertos por el tipo de investigación somera y rápida que hemos realizado aquí.

Lo que yo tenía, en realidad, era menos un hallazgo que una corazonada. Pero James Moody (2006) compulsó los resultados de mi absurdamente pequeña muestra de artículos durante un período más prolongado y llegó a la conclusión de que mis planteos acerca de la longitud de los títulos y el uso de los dos puntos seguían siendo verdaderos cuando se los cotejaba con el universo completa de artículos, como se notó en todos los títulos de la ASR desde 1963 hasta 1999 y en todos los títulos indexados en la base de datos Sociological Abstracts durante el mismo período.[10] Moody descubrió que, en efecto, la longitud de los títulos había aumentado de manera sustancial durante ese período, al igual que el uso de los dos puntos. Y, ¡ay de los autores!, esta práctica se había vuelto en una suerte de pensamiento mágico. A continuación, el juicio final de Moody:

Esta información sugiere que no hay relación entre la cantidad de palabras incluidas en el título y la visibilidad alcanzada. El coeficiente de citas jamás alcanza significancia estadística y es negativo, no positivo. Estos hallazgos sugieren que los títulos largos no capturan la atención del lector.

En otras palabras, la solidez de datos y pruebas triunfa sobre los castillos en el aire de los autores ansiosos (o quizás simplemente cínicos).

Por lo tanto, el advenimiento de las computadoras ha sido una bendición a medias.

■

[8] Se refiere a “The Social Integration of Queers and Peers” (1961), artículo de Albert Reiss sobre la interacción entre “colegas delincuentes” y “adultos queer”, específicamente en transacciones de prostitución, por entonces etiquetadas como parte de la “delicuencia sexual”. [N. de E.]

[9] Colon, en inglés, significa (entre otras cosas) “dos puntos”. De allí el juego de palabras de Becker. [N. de T.]

[10] Actualmente, Sociological Abstracts presta servicios de indexación online. [N. de E.]

10. Una última palabra



La lectura de este libro no resolverá todos sus problemas de escritura. Difícilmente resolverá alguno de ellos. Ningún libro, ningún autor, ningún experto... nadie, a excepción de usted mismo, puede solucionar sus problemas. Son suyos. Usted tiene que librarse de ellos.

Con todo, a partir de las cosas que he dicho, usted podría extraer algunas ideas que lo ayuden a esa resolución (o al menos, a empezar el trabajo). Por ejemplo, puede eludir la maldición de intentar hacer todo bien desde un comienzo –y, por ende, no hacer nada–, escribiendo cualquier cosa que se le ocurra en el primer borrador, al mejor estilo del “primer borrador de mierda” de Anne Lamott. Si ha seguido mis argumentaciones (y las de Lamott), ya sabrá que todo se puede corregir más tarde y que, por lo tanto, no hay necesidad de preocuparse por los inevitables defectos y carencias del primer borrador. Puede evitar la superficialidad y la fanfarronería de la escritura “con clase” repasando su prosa reiteradas veces para eliminar aquellas palabras que en realidad no funcionan. Puede pensar qué clase de persona desea ser cuando escribe, y cómo la persona que adopte incidirá en la credibilidad de lo que diga para el público al cual desea llegar. Puede tomar en serio sus metáforas y ver si lo que dicen todavía tienen sentido. Si presta atención, puede llegar a controlar gran parte de lo que hace.

Podría continuar en esta línea, y recapitular lo que ya he planteado, pero usted puede recoger mis consejos y las pistas que le he dado con la misma facilidad que yo. El hecho de tener pistas, como ya he dicho, no resolverá el problema. Ninguno de mis consejos funcionará, a menos que usted haga de ellos una práctica habitual. Si quiere sacar provecho de estas u otras sugerencias, úselas, póngalas a prueba en diversas circunstancias y en una variedad de tareas de escritura. Adáptelas a sus preferencias, estilo, tema y público lector. Usted las ha leído, pero aún siguen siendo más. Si no las hace suyas utilizándolas, leer acerca de ellas será solo otra manera más de evadir la ardua labor de cambiar su forma de hacer las cosas.

Lo dicho previamente sugiere que la fuerza de voluntad y el trabajo esforzado resolverán las cosas. Si bien he intentado evitarlo, esa preceptiva moral a lo Ben Franklin acecha en todo lo que he dicho.

En parte es verdad: sin trabajo, no pasará absolutamente nada. Pero usted no se confunda pensando que lo único que se necesita es trabajar mucho. Muchos sociólogos trabajan hasta la extenuación y consiguen muy poco a cambio. También tiene que exponerse a algunos riesgos, permitir que otros vean su trabajo, abrirse a las críticas. Eso puede ser aterrador, e incluso doloroso, a corto plazo. Pero a la larga, las consecuencias de no hacer el trabajo son mucho más dolorosas.

Escribir cualquier cosa –cartas, diarios íntimos, memorandos– exorcizará parte del misterio y los peligros de la escritura. Yo escribo muchísimos correos electrónicos. También escribo notas, para mí y para las personas que trabajan conmigo o con quienes comparto algún interés. Suelo repasar estos documentos azarosos y escasamente expurgados en busca de ideas –a medio pensar, pero a lo mejor interesantes– que quizás pueden ser incluso el comienzo de algo más serio.

Una segunda lección de este libro, implícita en cada capítulo y explícita en la mayoría de ellos, es que escribir es un acto organizacional que responde a las restricciones, las oportunidades o los incentivos que nos presenta la institución para la cual escribimos. Por lo tanto, otra de las razones por las que mis consejos podrían no ayudarlo a mejorar su escritura sería que la organización social donde usted trabaja le exigiera escribir mal. Los sociólogos y otros académicos suelen insistir en que sus textos no serían aceptados por los profesores, editores y las casas editoriales para quienes trabajan si escribieran de esa manera lisa y llana por la cual abogo. (Cuando publiqué en *The Sociological Quarterly* el actual capítulo 1 de este libro, los editores recibieron una carta –Hummel y Foster, 1984– que reflejaba una perspectiva similar a la mía). No creo que eso sea cierto en líneas generales, pero sin duda debe de serlo a veces y en algunas organizaciones. George Orwell creía que la presión por disimular las realidades políticas inducía a los funcionarios y a sus adeptos a escribir de una manera que, en vez de comunicar conocimiento, disfrazaba la realidad. Algunas personas piensan que los académicos operan bajo restricciones similares, quizás no de tenor político sino fundamentadas en los supuestos propios de cada disciplina. Un amigo psicólogo me dijo una vez que el editor de un periódico de gran tirada lo había

felicitado por un artículo bastante poco convencional, y que enseguida había agregado: “Por el amor de Dios, no me lo envíes. ¡No me atrevería a publicarlo, porque no está escrito como corresponde!”.

Si la organización social causa problemas, también incluye en su seno el material necesario para las soluciones. Los académicos no deberían presuponer, por ejemplo, que deben hacer las cosas de una manera inferior a sus posibilidades, sin antes haber hecho algunas pruebas. La disciplina puede custodiar los recursos organizacionales que usted necesita para hacer las cosas de otro modo. La mejor forma de averiguar si realmente está obligado a escribir mal es intentar otra cosa y ver qué ocurre.

La organización social, incluso de otra manera, puede impedirle llevar adelante estos experimentos (típicamente) simples e inocuos. Las actividades reguladas de la vida académica a menudo esconden los respaldos sociales que nos permiten correr riesgos. Por cierto, como Pamela Richards dejó en claro al describir los riesgos de la escritura en el capítulo 6, los investigadores suelen tener la costumbre de ponerse palos en la rueda unos a otros. Usted no querrá correr ninguno de los riesgos que sugiero, por modestos que sean, si tiene sobrados motivos para temer a sus colegas, jóvenes y viejos. Una manera de evitarlo es construir redes de ayuda mutua. Como bien plantea Richards, si usted mira a su alrededor, encontrará personas dispuestas a ayudarlo, podrá asumir el riesgo y enfrentar sus temores y, por consiguiente, descartar los miedos superables o infundados.

Algunas personas consideran que mis sugerencias de una aparentemente infinita reescritura son poco realistas o innecesariamente heroicas. Nadie tiene tanto tiempo para dedicarle a eso, dicen. ¿Cómo soporta trabajar tantas horas? Todo esto es indicio de un gran equívoco. Nadie ha llevado a cabo los estudios exhaustivos que lo demostrarían; pero estoy seguro de que a los académicos que escriben como he sugerido redactar siete u ocho borradores les insume menos tiempo que el que otras personas invierten en uno solo. No es porque tengan un talento especial. Es apenas resultado de la diferencia entre intentar escribirlo a la perfección en la cabeza de una sola vez y después, y solo después,

escribirlo en papel o en la pantalla de la computadora anotando todas las cosas, grandes o pequeñas, que se les van ocurriendo. Escritores de ese tipo tampoco son muy dados a tolerar la angustia. En vez de tolerarla, la evitan haciendo solo aquello que es fácil de hacer y avanzando a paso lento y cauteloso hacia aquello que es un poco más difícil. Los pasos de pulido del texto, por ser más simples, reducen el impacto de aquellos que generan angustia.

Por último, aplique el gran mensaje liberador de la sociología a su propia situación académica. Comprenda que los problemas que puede tener no son enteramente obra suya, no son el resultado de algún terrible defecto personal, sino algo intrínseco a la organización de la vida académica. Entonces no impulsará más agua hacia ese molino echándose la culpa de algo que no ha hecho.

La moraleja, aunque suene pueril, es esta: ¡inténtelo! Como me dijo un amigo, lo peor que puede ocurrir es que la gente piense que uno es un tarado. Podría ser peor.

Definitivamente, las últimas palabras

Desde que terminé la primera versión de este libro con esa “última palabra”, envejecí y me retiré de la enseñanza. Tengo cada vez menos que ver con la vida académica organizada y, por lo tanto, no estoy tan sumergido como antes en su cultura. Pero no me agrada el cariz que han tomado las cosas. Cuando me recibí de sociólogo, solía pensar para mis adentros que, si la enseñanza y la investigación se ponían demasiado difíciles, siempre tendría la opción de volver a tocar el piano en los bares para ganarme la vida. Pero, después de un tiempo, aquel discurso se volvió vacío. Ya no podía regresar a esa forma de vida, aunque quisiera, porque había desaparecido. Los lugares donde imaginaba que podría tocar habían cambiado sus pequeñas bandas de música por grandes televisores, las personas que organizaban bailes o fiestas contrataban bandas de rock, y el ámbito laboral del que pensaba que podría depender ya no existía. La sociología resultó un negocio mucho más rentable, y

jamás he tenido que lamentar mi cambio de profesión.

Pero me alegra sobremanera que mi carrera profesional haya transcurrido cuando lo hizo. Tuve la astucia de nacer en un año que me permitió empezar a dar clases en 1965, cuando la cantidad de estudiantes que ingresaron en las facultades y universidades superó todas las previsiones de los directivos y administrativos. (¿Por qué no previeron el fenómeno? Los demógrafos ya les habían advertido que la generación del baby boom venía abriéndose camino). Las universidades y sus facultades tuvieron una imprevista necesidad de contratar profesores, y de hacerlo rápido. Yo venía llevando la vida, por lo demás bastante satisfactoria, del “holgazán investigador”: es decir que me pagaban para investigar y publicar antes que para enseñar. Todos mis amigos me tenían lástima porque no tenía un trabajo académico, pero cuando estalló el boom estudiantil yo ya había publicado un par de libros y varios artículos (¿acaso no era lo único que tenía que hacer?) y era un producto muy vendible. Y así, de la noche a la mañana, muchas instituciones requirieron mis servicios docentes.

La matrícula de inscriptos en las facultades había trepado a las nubes. Otro tanto había sucedido con los estudiantes que deseaban tomar clases de sociología y de libros que podían vendérseles. También hubo un auge de estudiantes de posgrado que se preparaban para dar clases a todos esos estudiantes de grado, al igual que ocurrió con el mercado de las monografías de investigación que debían leer como parte de su capacitación y luego enseñar a sus propios alumnos. Siempre hubo muchísimos puestos de trabajo en esta ciudad, gracias al boom académico.

A medida que aumentaba el universo de sociólogos, crecía la cantidad de organizaciones y publicaciones sociológicas que representaban distintas especialidades y posiciones teóricas (Becker y Rau, 1992). Publicar nunca fue un problema. Con todas esas nuevas revistas a la caza de artículos, los sociólogos de todas las tendencias, tanto los famosos como lo que aún no habían alcanzado la celebridad, encontraban salida para su producción. Los autores jóvenes encontraron un ámbito también propicio para sus libros, porque las nuevas editoriales empezaron a competir por los manuscritos, no solo en el ámbito de la sociología sino en el resto

de las ciencias sociales.

Todos los jóvenes graduados del nuevo milenio tarde o temprano se dieron cuenta de que las cosas ya no eran como antes. Los puestos de trabajo escaseaban. Publicar –actividad cuya principal función había sido dar a conocer los últimos avances en investigación y pensamiento dentro de un campo dado– había adquirido la nueva e indeseada responsabilidad de ser parte esencial del aparato que las universidades utilizaban para decidir a quién contratar, a quién ascender y dar una titularidad, y cuánto pagarles. Publicar se convirtió en la única vía segura para conseguir un puesto de trabajo, especialmente uno “bueno”, y obtener ascensos. Sobre todo si se publicaba en las que el consenso había decidido que eran las “mejores” revistas.

A medida que la cantidad de publicaciones personales asumía una importancia crucial para sus carreras, los docentes (especialmente los que estaban más abajo en la escala jerárquica) se apresuraban a publicar más y más. Pero, más temprano que tarde, eso tampoco alcanzó. Había tantos artículos en danza... ¿cómo juzgar cuáles eran indicadores confiables de la excelencia que se buscaba? Y así fue como los docentes y académicos empezaron a basarse cada vez más en el conteo de citas y el factor impacto de las revistas para tomar decisiones cruciales. Publicar la enorme cantidad de revistas resultante y vendérselas a las bibliotecas (principalmente universitarias) se convirtió en un gran negocio, monopolizado en su mayoría por unas pocas empresas gigantescas.

La competencia por un espacio escaso, sobre todo en las revistas “principales” a las cuales los decanos y comités de promoción y jurados de concursos de titulares de cátedra daban mayor peso se volvió feroz. La gran cantidad de colaboraciones resultante obligó a los editores a utilizar procedimientos burocráticos impersonales para juzgar las contribuciones de los autores (Abbott, 1999: 138-192, cuenta esta triste historia), dado que las mencionadas publicaciones insistían cada vez más en las presentaciones rígidamente formulaicas. Los académicos que se encontraban en etapas vulnerables de sus carreras decidían seguirles el tren y, justificadamente, escribían artículos que exhibían los principales rasgos de lo que veían a su alrededor.

En ninguna parte nadie ha decretado oficialmente estos rasgos, que alcanzaron ese estatus de “lo que hace todo el mundo” con naturalidad, a partir de las recomendaciones de múltiples árbitros y de un proceso circular que llevaba a los autores a ver qué publicaban las revistas para luego imitar los artículos. Así, los textos que llegaban al escritorio del jefe de redacción o al editor ya tenían incorporados esas líneas rectoras. (En una suerte de tristísima perversión de su tarea, durante el “referato” los árbitros a veces hacen críticas complejas y ritualistas con la intención nada velada de fortalecer sus propias reputaciones como académicos confiables y actualizados).

Decidí hacer un pequeño experimento. Quería poner a prueba la idea de que las organizaciones donde trabajaban los sociólogos se habían vuelto mucho menos abiertas a las variaciones en las maneras de presentar la información y escribir sobre el significado de esa información, y que insistían muchísimo más que antes (y eso que antes ya insistían bastante) en el empleo de formatos y fórmulas estándar. Realicé una breve investigación, una variante del experimento sobre los efectos de la fama en el juicio editorial que realizó Anthony Trollope, el renombrado novelista británico decimonónico: envió un cuento (bajo seudónimo) a una revista británica que hasta el momento publicaba de buen grado su trabajo. No le fue tan bien con el seudónimo como con su propio y más famoso nombre: el editor le devolvió el cuento con una nota donde lo alentaba a seguir intentándolo (Trollope, 1947: 169-172). Con todo el derecho del mundo, Trollope llegó a la conclusión de que la reputación literaria influía sobre el juicio editorial.

Puse a prueba mi variación del test de Trollope para ver si los juicios editoriales en el ámbito de la sociología se habían vuelto tan rígidos como temía, si realmente insistían tanto en las soluciones formulaicas estandarizadas a los problemas que conllevaba presentar información e ideas, actitud que desembocaba en esos contenidos cada vez más ilegibles de los cuales tanta gente había comenzado a quejarse. Un amigo, editor de una de las revistas más importantes, no creía que las cosas estuvieran tan mal como yo proclamaba (y, usted seguramente lo recordará, como las críticas del primer capítulo de este libro también lo proclamaban cuando yo aún no lo creía así). Por sugerencia de mi amigo, envié un artículo a

su revista.

Yo ya había publicado, en Francia y en francés (Becker, 2001), un artículo sobre la solución estilística de Erving Goffman al problema de los preconceptos que infectan nuestro trabajo cuando utilizamos el lenguaje convencional de la vida social, tal como queda ejemplificado en *Internados* (Goffman, 1961). Al igual que los editores del libro donde había sido publicado, lo consideraba un buen artículo, no absolutamente esencial pero útil. Mi amigo, el editor de la revista, pensaba que lo aceptarían y entonces lo envié a los tres árbitros. Pero no fue una réplica del experimento de Trollope, como esperábamos. No escondí el hecho de que conocía personalmente a Goffman (habíamos sido compañeros en la Universidad de Chicago en los años cincuenta) y enseguida los evaluadores se dieron cuenta de que yo era el autor. Las numerosas referencias personales eran obvias. Y yo estaba poniendo a prueba una idea diferente: no pretendía demostrar que el nombre y la reputación del autor carecieran de importancia sino que, a pesar de eso –y de la opinión generalizada favorable que inmodestamente esperaba–, los dogmas de la práctica contemporánea impedirían que el artículo fuera publicado en la forma ligeramente anticonvencional que por entonces tenía.

Mi experimento triunfó allí donde había fracasado el de Trollope. Los árbitros no me sorprendieron (ojalá me hubiesen sorprendido rechazando o aceptando el artículo según los méritos de sus ideas y su credibilidad). Pensaron que era un artículo interesante de un autor renombrado con algunas ideas que valían la pena. Pero no “encajaba” en el formato de la revista, ni tampoco en su estilo ni en su misión. No hacía referencia –y esta fue una de las principales críticas– a la “bibliografía sobre Goffman”. Y el estilo era demasiado informal y no lo suficientemente académico y erudito. Los “pares” encargados de la evaluación eran fieles a ciertas tendencias reconocidas de los comités de supervisión y otros representantes de los patrocinantes (en este caso, una importante organización sociológica) que participan en la evaluación del trabajo de los editores y los comités asesores. Si bien estos supervisores no pueden controlar todas las decisiones editoriales, responden (y se anticipan) a las quejas de sus mandatarios. Cuando un artículo no hace lo que se ha vuelto rutina hacer (por ejemplo, citar varias docenas de

artículos de la bibliografía que convencionalmente se considera relevante para el tema), tarde o temprano alguien pone el grito en el cielo, convencido de que estas tendencias han adquirido fuerza de ley. Y los editores deben aprender a evitar esas quejas que, como mínimo, provocan una oleada de correspondencia burocrática. Esta tendencia autoafirmativa es una fuerza inmensamente conservadora que perpetúa muchas malas prácticas editoriales.

Mi pequeño experimento me demostró lo difícil que es, incluso para un académico de renombre, intentar publicar en estos días en las mejores revistas sin dar el brazo a torcer en cuestiones estilísticas y de bibliografía acumulada. La organización social de las oportunidades de publicar ha cambiado. Lo que antes era aceptable ya no lo es. Y las nuevas reglas han adquirido la inevitabilidad de “lo que todo el mundo sabe”.

Esa es una conclusión pesimista y debo modificarla sustancialmente. Completé el experimento enviando el mismo artículo a otra revista, *Symbolic Interaction*. (Gran primicia: en otros tiempos fui editor de esa revista, que representaba lo que yo podría haber considerado “mi gente”). Como esperaba, lo aceptaron y lo publicaron (Becker, 2003a). Una conclusión más certera y menos pesimista reconocería que, debido al enorme aumento de los canales de publicación antes mencionado, uno puede publicar casi cualquier artículo si está dispuesto a publicarlo por otras vías que no sean “las revistas insignia” de la disciplina (sacrificio que yo estaba más que dispuesto a hacer, dado que no estaba buscando trabajo ni tampoco un ascenso, ni ninguna de las otras cosas que podrían depender de ese logro específico de estatus).

De hecho, casi nadie publica en esas revistas. Como publican pocos artículos cada año, no pueden otorgarle ese honor a mucha gente. Estos hechos complementarios de la organización social significan que las quejas que “usted pueda tener a ese u otro respecto” solo son parcialmente ciertas.

Las editoriales de libros han estado tradicionalmente mucho más abiertas a las variaciones estilísticas. Los editores, que hacen el grueso del trabajo de buscar libros con potencial, difieren en cuanto al público lector y el mercado al que apuntan y también en cuanto a las ambiciones y gustos que reflejan sus catálogos. Buscan obras que

puedan interesarles a muchas personas –o al menos eso esperan–, pero sobre todo al público reunido a partir de sus publicaciones anteriores. También buscan libros informativos, excelentes obras académicas que, además, sean legibles. Confían, al igual que los editores de las revistas, en que los especialistas de cada campo les digan si el trabajo responde a los estándares de la buena investigación y la academia. Quieren que sus publicaciones prestigien a la editorial y produzcan dinero, o que al menos no generen gastos. Los comités que supervisan el trabajo de las editoriales académicas no representan los intereses y caprichos de un campo específico. Por eso, la publicación de libros es más diversa y más propensa a las variaciones de lo que puede serlo la de las revistas, que deben satisfacer a diferentes patrocinadores.

Los decanos que confían en las listas de las “dos revistas principales” de cada disciplina para orientar sus decisiones personales no suelen tomar en cuenta las listas formales de las grandes editoriales. Y si bien todos los que pertenecen a determinado campo tienen una idea informal del ranking relativo de las editoriales y preferirían que “la mejor” publique sus trabajos, los libros (más allá de quién los publique) pesan poco en las decisiones de contratación y promoción. Por lo tanto, los autores que dan con una editorial aventurada (y hay muchas) pueden experimentar más diversidad estilística. En líneas generales, las editoriales no prestan demasiada atención a las puntillosidades académicas y, en cambio, se ocupan de complacer a los lectores. Gracias a eso, los libros son un canal de salida para esos materiales que no cumplen los requisitos del formato estándar de una revista, como ocurrió con mi artículo sobre Goffman. (De hecho, ese artículo es el cap. 13 de Becker, 2007).

Pero también aquí se ha deslizado el problema de que “todo el mundo lo hace”. Un amigo, de quien sé que quiere lo mejor para mí, me dijo que debía comenzar mi libro sobre los datos y las pruebas (Becker, 2017) con una hoja de ruta que reflejara sus contenidos, una lista de los temas que analizaría en los siguientes capítulos. Por ejemplo: “El capítulo 2 presenta la teoría relevante para esta investigación. El capítulo 3 describe los métodos que utilicé para recopilar información...”, y así sucesivamente. Cuando le pregunté (tal como a otros que me habían transmitido la

necesidad de organizar mi libro de esa manera) por qué habría de someter a mis lectores a semejante recitado, me explicó que si les brindaba esa guía y organizaba los contenidos del libro de acuerdo con ella, los lectores potenciales podrían encontrar lo que estaban buscando sin tener que embarcarse en una búsqueda laboriosa. Daban por descontado que nadie leería un libro completo de punta a punta solo porque quizás podría encontrar algo que le resultara útil. Les explico a estos amigos bienintencionados que siempre intento empezar mis libros con un relato o un conjunto de hechos que ofrezca a los lectores un acertijo. Acertijo que tendría que interesarle a un sociólogo tanto que continuara leyendo para descubrir cómo le propongo resolverlo. Ellos sacuden la cabeza con pena, dándome a entender que no es así cómo la gente lee libros en estos días.

Por último, la publicación online abre nuevas posibilidades a diario y nos permite crear artículos o libros y lanzarlos al mundo sin que deba mediar una editorial como ocurre en los canales tradicionales. La autopublicación no tiene la misma garantía de calidad que la publicación en una revista con arbitraje de pares y colegas o en una editorial prestigiosa. Pero muchos lectores ya han llegado a la conclusión de que revistas como esas tampoco ofrecen la calidad y el interés que el referato podría prometer. Ya disponemos de otras maneras diferentes de publicar y distribuir lo que pensamos, aunque todavía no hemos llegado a comprender su verdadero potencial y su utilidad. Dejo esa tarea, así como la de analizar la información acerca de estos cambios, en manos de una nueva generación de académicos.

Referencias bibliográficas

Abbott, A. (1999), *Department and Discipline. Chicago Sociology at One Hundred*, Chicago, University of Chicago Press.

— (2014), *Digital Paper. A Manual for Research and Writing with Library and Internet Materials*, Chicago, University of Chicago Press.

Antin, D. (1976), *Talking at the Boundaries*, Nueva York, New Directions.

Arendt, H. (1969), “Introduction, Walter Benjamin: 1892-1940”, en W. Benjamin, *Illuminations*, Nueva York, Schocken, pp. 1-59 [ed. cast.: “Walter Benjamin. 1892-1940”, en *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona, Gedisa, 1990, pp. 139-191].

Bazerman, C. (1981), “What Written Knowledge Does: Three Examples of Academic Discourse”, *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), septiembre: 361-387.

Becker, H. S. (1967), “History, Culture and Subjective Experience: An Exploration of the Social Bases of Drug-Induced Experiences”, *Journal of Health and Social Behavior*, 8, septiembre: 163-176.

— (1974), “Consciousness, Power and Drug Effects”, *Journal of Psychodelic Drugs*, 6, enero-marzo: 67-76.

— (1980 [1951]), *Role and Career Problems of the Chicago School*

Teacher, Nueva York, Arno Press.

— (1982a), *Art Worlds*, Berkeley, University of California Press [ed. cast.: *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*, Buenos Aires, UNQ, 2008].

— (1982b), “Inside State Street: Photographs of Building Interior by Kathleen Collins”, *Chicago History*, 11, verano: 89-103.

— (1983), “Freshmen English for Graduate Students”, *The Sociological Quarterly*, 24, otoño: 575-588 [ed. cast. incluida en el presente volumen].

— (2001), “La politique de la présentation: Goffman et les institutions totales”, en C. Amourous y A. Blanc (eds.), *Erving Goffman et les institutions totales*, París, L’Harmattan.

— (2003a), “The Politics of Presentation: Goffman and Total Institutions”, *Symbolic Interaction*, 26(4): 659-669 [ed. cast. incluida en la trad. de Becker (2007)].

— (2003b), “Long-Term Changes in the Character of the Sociological Discipline: A Short Note on the Length of Titles of Articles Submitted to the American Sociological Review during the Year 2000”, *American Sociological Review*, 68: iii-v [ed. cast. incluida en el presente volumen].

— (2007), *Telling About Society*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015].

— (2014), *What about Mozart? What about Murder? Reasoning from Cases*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común. Cómo construir teoría a partir de casos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2016].

— (2015 [1953]), *Becoming a Marihuana User*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017].

— (2017), *Evidence*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *Datos, pruebas e ideas. Por qué los científicos sociales deberían*

tomárselos más en serio y aprender de sus errores, Buenos Aires, Siglo XXI, 2018].

— (2018 [1963]), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, Glencoe, Free Press [ed. cast.: *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009].

Becker, H. S. y J. Carper (1956a), “The Elements of Identification with an Occupation”, *American Sociological Review*, 21, junio: 341-348.

— (1956b), “The Development of Identification with an Occupation”, *American Journal of Sociology*, 61, enero: 289-298.

Becker, H. S. y S. Dedijer (2017), “Counter-Establishment R&D”, en “A Word to Set the Stage for a Memento from the Recent Past”, *International Journal of Communication*, 11: 1745-1754, disponible en <ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/7220/2006>.

Becker, H. S., B. Geer y E. C. Hughes (1968), *Making the Grade. The Academic Side of College Life*, Nueva York, John Wiley and Sons.

Becker, H. S., B. Geer, E. C. Hughes y A. L. Strauss (1961), *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.

Becker, H. S. y R. R. Faulkner (2006a), “Le répertoire de jazz”, en J.-P. Uzel (ed.), *Énonciation artistique et socialité*, París, L’Harmattan, pp. 243-248.

— (2006b), “The Jazz Repertoire”, *Sociologie de l’Art*, opus 8(1), *Les mondes du Jazz aujourd’hui*: 15-24.

Becker, H. S. y W. C. Rau (1992), "Sociology in the Nineties", *Society*, 30: 70-74.

Berger, B. (1981), *The Survival of a Counterculture. Ideological Work and Everyday Life among Rural Communards*, Berkeley, University of California Press.

Bernstein, T. (1965), *The Careful Write. A Modern Guide to English Usage*, Nueva York, Atheneum.

Booth, W. (1979), *Critical Understanding. The Powers and Limits of Pluralism*, Chicago, University of Chicago Press.

Bulmer, M. (1984), *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago, University of Chicago Press.

Campbell, D. T. (1979), "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning*, 2(1): 67-90.

Campbell, P. N. (1975), "The Personae of Scientific Discourse", *Quarterly Journal of Speech*, 61, diciembre: 391-405.

Carey, J. T. (1975), *Sociology and Public Affairs. The Chicago School*, Beverly Hills, Sage.

Chapoulie, J.-M. (2001), *La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*, París, Seuil.

Clifford, J. (1983), "On Anthropological Authority", *Representations*, 1, primavera: 118-146.

Cowley, M. (1956), "Sociological Habit Patterns in Transmogrification", *The Reporter*, 20 de septiembre: 41 y ss.

Davis, M. S. (1971), "That's Interesting! Towards a Phenomenology of Sociology and a Sociology of Phenomenology", *Philosophy of the Social Sciences*, 1: 309-344.

Eco, U. (2015), *How to Write a Thesis*, Cambridge, MA, MIT Press [ed. cast.: *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2001].

Elbow, P. (1981), *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process*, Nueva York, Oxford University Press.

Faris, R. E. L. (1967), *Chicago Sociology: 1920-1932*, San Francisco, Chandler.

Faulkner, R. R., y H. S. Becker. (2009), *Do You Know...? The Jazz Repertoire in Action*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *El jazz en acción. La dinámica de los músicos sobre el escenario*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011].

Fine, G. A. (1995), *A Second Chicago School? The Development of a Postwar American Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.

Fischer, D. H. (1970), *Historian's Fallacies*, Nueva York, Harper and Row.

Flower, L. (1979), "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, septiembre: 19-37.

Flower, L. y J. Hayes (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32, diciembre: 365-387.

Follet, W. (1966), *Modern American Usage. A Guide*, ed. al cuidado de Jacques Barzun, Nueva York, Hill and Wang.

Fowler, H. W. (1965), *A Dictionary of Modern English* (2ª ed.), al cuidado de Ernest Gowers, Nueva York, Oxford University Press.

Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

Geertz, C. (1983), "Slide Show: Evans-Pritchard's African Transparencies", *Raritan*, 3, otoño: 62-80.

Goffman, E. (1952), "On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure", *Psychiatry*, 15, noviembre: 451-463 [ed. cast.: "De cómo calmar al primo. Algunos aspectos de la adaptación al fracaso", *Sociología Histórica*, 2(2013): 415-438].

— (1961), *Asylums*, Garden City, NY, Doubleday [ed. cast.: *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972].

Gowers, Sir E. (1954), *The Complete Plain Words*, Baltimore, Penguin.

Gusfield, J. (1981), *The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*, Buena Aires, Siglo XXI, 2014].

Hughes, E. C. (1971), "Dilemmas and Contradictions of Status", en *The Sociological Eye. Selected Papers*, Chicago, Aldine: 141-150.

Hummel, R. C. y G. S. Foster (1984), "Reflections on Freshman English and Becker's Memoirs", *Sociological Quarterly*, 25, verano: 429-431.

Kidder, T. (1981), *The Soul of a New Machine*, Boston, Little, Brown and Company.

Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions* (2ª ed., 1970), Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 2004].

Jacobs, J. A. (2016), "Journal Rankings in Sociology: Using the H Index with Google Scholar", *The American Sociologist*, 47(2-3): 192-224.

Lakoff, G. y M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press.

Lamott, A. (1994), *Bird by Bird. Some Instructions on Writing and Life*, Nueva York, Random House.

Latour, B. (1983), "Give Me a Laboratory and I Will Raise the World", en K. D. Knorr-Cetina y M. Mulkay (eds.), *Science Observed. Perspectives on the Social Study of Science*, Beverly Hills, CA, Sage: 141-170.

— (1984), *Les microbes: guerre et paix*, París, A. M. Métailié.

Latour, B. y F. Bastide (1983), "Essai de science-fabrication: mise en evidence experimentale du processus de construction de la réalité par l'application de methodes socio-semiotiques aux textes scientifiques", *Études Francaises*, 19, otoño: 111-133.

Latour, B. y S. Woolgar (1979), *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, CA, Sage [ed. cast.: *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid, Alianza, 1995].

Malinowski, B. (1948), *Magic, Science and Religion and Other*

Essays, Garden City, NY, Doubleday & Company [ed. cast.: Magia, ciencia, religión, Barcelona, Ariel, 1994].

McCloskey, D. N. (1983), "The Rhetoric of Economics", *Journal of Economic Literature*, 21, junio: 481-517.

— (s.f.), "The Problem of Audience in Historical Economics: Rhetorical Thoughts on a Text by Robert Fogel", inédito.

Merton, R. K. (1972), "Sociology, Jargon and Slangish", en R. Serge Denisoff (ed.), *Sociology. Theories in Conflict*, Belmont, CA, Wadsworth, pp. 52-58.

Mills, C. Wright (1949), "Situated Actions and Vocabularies of Motive", *American Sociological Review*, 5: 904-913.

— (1959), *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press [ed. cast.: *La imaginación sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001].

Moody, J. (2006), "Trends in Sociology Titles", *The American Sociologist*, 37: 77-80.

Moulin, R. (1967), *Le marché de la peinture en France*, París, Minuit.

Orwell, G. (1954 [1946]), "Politics and the English Language", en *A Collection of Essays*, Garden City, NY, Doubleday, pp. 162-177 [ed. cast.: "La política y el idioma inglés", *El Malpensante*, 50, 2003].

Perlis, V. (1974), *Charles Ives Remembered. An Oral History*, New Haven, Yale University Press.

Platt, J. (1996), *A History of Sociological Research Methods in America*, Cambridge, Cambridge University Press.

Polya, G. (1954), *Mathematics and Plausible Reasoning*, vol. 2: *Patterns of Plausible Inference*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

Rains, P. M. (1971), *Becoming an Unwed Mother*, Chicago, Aldine.

Rose, M. (1983), "Rigid Rules, Inflexible Plans, and the Stifling of Language: A Cognitivist Analysis of Writer's Block", *College Composition and Communication*, 34, diciembre: 389-401.

Rosenthal, R. (1966), *Experimenter Effects in Behavioral Research*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

Schultz, J. (1982), *Writing from Start to Finish*, Upper Montclair, NJ, Boynton - Cook Publishers.

Selvin, H. C. y E. K. Wilson (1984), "On Sharpening Sociologists' Prose", *The Sociological Quarterly*, 25, primavera: 205-222.

Shadish, W., T. D. Cook y D. T. Campbell (2001), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Boston, Houghton Mifflin.

Shaughnessy, M. P. (1977), *Errors and Expectations. A Guide for the Teacher of Basic Writing*, Nueva York, Oxford University Press.

Shaw, H. (1975), *Dictionary of Problem Words and Expressions*, Nueva York, McGraw-Hill.

Simmel, G. (1950), *The Sociology of Georg Simmel*, trad. de Kurt Wolff, Glencoe, The Free Press.

Sternberg, D. (1981), *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*, Nueva York, St. Martin's Press.

Stinchcombe, A. L. (1978), *Theoretical Methods in Social History*, Nueva York, Academic Press.

— (1982), “Should Sociologists Forget Their Fathers and Mothers?”, *The American Sociologist*, 17(1), febrero: 2-11.

Strunk, W. Jr. y E. B White (1959), *The Elements of Style*, Nueva York, MacMillan.

Sutherland, J. A. (1976), *Victorian Novelists and Publishers*, Chicago, University of Chicago Press.

Trollope, A. (1947), *An Autobiography*, Berkeley - Los Ángeles, University of California Press.

Waller, W. (1932), *Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley and Sons.

Weber, M. (1946), *From Max Weber. Essays in Sociology*, trad. y ed. al cuidado de H. H. Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, Oxford University Press [ed. cast.: *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972].

Whyte, W. F. (1943), *Street Corner Society*, Chicago, University of Chicago Press [ed. cast.: *La sociedad de la esquina. La estructura social de un barrio bajo italiano*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2015].

Williams, J. M. (1981), *Style. Ten Lessons in Clarity and Grace*, Glenview, Scott Foresman.

Zinsser, W. (1980) *On Writing Well. An Informal Guide to Writing Nonfiction*, Nueva York, Harper and Row.

